

Cleber Bianchessi
organizador

DEBATES — EM — EDUCAÇÃO

superando limites, abrindo horizontes, construindo caminhos

– Volume 1 –



DEBATES EM EDUCAÇÃO

Superando limites, abrindo horizontes,
construindo caminhos

Volume 1





AValiação, Parecer e Revisão por Pares

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

E26 Debates em educação: superando limites, abrindo
1.ed. horizontes, construindo caminhos – Volume 1
[recurso eletrônico] / [org.] Cleber Bianchessi.
– 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022. 297 p.

E-Book

Bibliografia.
ISBN: 978-65-5368-074-6

1. Educação. 2. Interdisciplinaridade. 3. Ensino e
aprendizagem. I. Bianchessi, Cleber.

10-2022/20

CDD 370.7

CDU 37.01

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Ensino e Aprendizagem; Interdisciplinaridade. 370.7

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-074-6.14.06.22>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da **Editora BAGAI** por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfilmicos, fotográficos, videográficos, reprodutíveis, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Cleber Bianchessi
Organizador

DEBATES EM EDUCAÇÃO

Superando limites, abrindo horizontes,
construindo caminhos

Volume 1



O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Lucas Augusto Markovicz
<i>Imagem da Capa</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET - CV Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim - UFF Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jorge Henrique Gualandi - IFES Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura - UNIP Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPeI Dra. Patrícia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhoto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNILANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM - CUBA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO	11
Vandeir Robson da Silva Matias Rafael Bernardino Cardoso	
AValiação EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA: UMA ESTUDO SOBRE A ABORDAGEM APLICADA NA PROVA CURITIBA	21
Oséias Santos de Oliveira Maria Sílvia Bacila André Felipe Zilio da Silva Simone Zampier da Silva	
ALGUNS INDICATIVOS PARA O ENSINO HÍBRIDO PÓS-PANDEMIA. UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO DIGITAL UNIVERSITÁRIA.....	31
Eloiza da Silva Gomes de Oliveira Caio Abitbol Carvalho	
GRANDE MÚSICA EM ADORNO E A RESPONSABILIDADE ÉTICA EM RELAÇÃO AO OUTRO SOBRE A PERSPECTIVA DA ALTERIDADE EM LEVINAS E EM FREIRE	45
Erickson Rodrigues do Espírito Santo Arnaldo Nogaro	
O LETRAMENTO ACADÊMICO E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES	55
Clarice Vaz Peres Alves Cynthia Luz Yurgel Márcia Teixeira Antunes Mariana da Costa Lucas Tiê Ribeiro Guimarães	
A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O MAL-ESTAR NA PROFISSÃO DOCENTE.....	65
Edson Moura da Silva	
O USO DO GOOGLE FORMS NO ENSINO MÉDIO: DESVELANDO ATITUDES E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES.....	77
Enis da Motta Ferreira da Silva Rosemar Eurico Coenga	
JOGOS ELETRÔNICOS COMO FERRAMENTAS DE APOIO AO ENSINO: RESULTADOS DE APLICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	85
Felipe José Carbone Edilson Rebelo dos Santos Morgana de Fátima Agostini Martins	
METODOLOGIA CASO DE ENSINO SOB UMA PERSPECTIVA INOVADORA	93
Camilla Rodrigues Netto da Costa Rocha Rodrigo Guimarães Motta	
ENSINO DE CONCEITOS DE ELETRICIDADE MEDIADO POR RECURSOS TECNOLÓGICOS	109
Odair José Evangelista Andrade Franciele Braz de Oliveira Coelho Janaina Viário Carneiro Maria Silvana Aranda Moraes	
A MULTIETNICIDADE ANGOLANA E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS DA MINORIA ÉTNICA SAN: OS PROFESSORES QUE NÃO TEMOS...! ..	121
Hélder Rodrigues Maiunga	
FESTIVAL VIAGEM PELOS CAMINHOS DA ÁFRICA.....	131
Andresa de Souza Ugaya Suzi Dornelas e Silva Rocha	
A ABORDAGEM DE ASPECTOS INTERCULTURAIS EM UMA AULA DE INGLÊS A PARTIR DA LUDICIDADE E GAMIFICAÇÃO	139
Geovanna Franco Hayden Andressa Brawerman-Albini Claudio Lopes	
CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS PARA SE PENSAR PROJETOS PARA A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO	149
Andréa Cristina de Carvalho Rodrigues Matusalém de Brito Duarte	

USO DAS TIC'S COMO AUXÍLIO AO ENSINO HÍBRIDO NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA	159
Adina Rocha do Santos Flávio José da Silva Isnaldo Isaac Barbosa	
METODOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES A PARTIR DA ESCRITA CRIATIVA E PRODUÇÃO DE PODCAST	169
Ítala Clay de Oliveira Freitas	
ARTE E MATEMÁTICA: TEATRO E LITERATURA COM ODILON ESTEVES.....	179
Iracema Campos Cusati	
A EDUCAÇÃO NOS DIAS ATUAIS: REFLEXÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	191
Henrique Costa de Souza	
DA DISCÊNCIA À DOCÊNCIA: DESAFIOS DA INICIAÇÃO PROFISSIONAL PARA RECÉM-FORMADOS	201
João Pedro Carvalho Silva Vítor Brito de Azevedo Ygor Pereira Salgado Machado	
A IMAGEM DO LIVRO DIDÁTICO COMO UM RECURSO METODOLÓGICO NO APRENDIZADO DE HISTÓRIA.....	213
Marcelo Santos Rodrigues	
REFLEXÕES SOBRE POLÍTICA, GLOBALIZAÇÃO E DESIGUALDADE: UMA ANÁLISE DA LETRA “ALFORRIA”, DA BANDA FORFUN	225
Natanael Silva Ribeiro Dérick Lima Gomes	
A INTENSIFICAÇÃO DA PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: O NEOLIBERALISMO E SEUS INFLUXOS NA ÁREA DO SERVIÇO SOCIAL	237
Deise Moreira Cavalcante Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida	
CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: UM ESTUDO SOBRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA	247
Letícia Ferreira Pires Marcela Rodrigues Santos	
VIVÊNCIAS DA PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO DE AULA REMOTA: CONTRIBUIÇÕES DA DIGITALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	255
William dos Santos Mário Andressa Brawerman-Albini Claudio Lopes	
A FORMAÇÃO CONTINUADA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: ELEMENTOS DA EDUCAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO	265
Vandeir Robson da Silva Matias Eliara Cibelle Martins Diniz Silva	
A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O OLHAR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	275
Ginaldo Cardoso de Araújo Edson Santana Pessoa	
A MÚSICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REFLEXÕES DE UMA PRÁTICA DOCENTE NÁ SALA DE AULA	285
Yara Rosa Romanelli Campos Gonçalves da Silva Andressa Aparecida Castro Augusto Antonio de Paula Laise Vieira Gonçalves Antonio Fernandes Nascimento Junior	
SOBRE O ORGANIZADOR	295
ÍNDICE REMISSIVO	296

APRESENTAÇÃO

A presente obra abarca diversas áreas do conhecimento (Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Linguística, Letras e Artes, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas., etc.) e tem por finalidade dar visibilidade para o debate em torno da educação brasileira sob a perspectiva interdisciplinar e multidisciplinar por meio dos múltiplos olhares nos diferentes níveis de escolaridade (da educação básica ao ensino superior).

Os capítulos integrantes da obra apresentam pesquisas finalizadas ou em andamento que envolvem técnicas, métodos e práticas como meios para acessar, produzir e expressar o conhecimento. Por meio das estratégias de ensino-aprendizagem adotadas e práticas pedagógicas, que correspondem aos diversos procedimentos planejados, praticados e implementados por profissionais da educação tanto dentro quanto fora dos muros escolares, são oferecidas alternativas para o exercício do processo de ensino. Referidas metodologias proporcionam novas oportunidades e horizontes por meio da construção de outros caminhos sobre a educação. Nesse contexto, os capítulos discutem os entraves que historicamente permeiam a educação, bem como os novos panoramas ou problemas que desafiam os docentes e discentes no cotidiano escolar. Os estudos têm como finalidade atingir propostas de ensino por meio de alternativas para superar limites, abrir horizontes e construir caminhos que têm sido aplicadas no âmbito escolar.

Assim, o primeiro capítulo discute a importância das tecnologias digitais da informação e da comunicação no processo educativo. Adiante, o segundo capítulo analisa a aplicação do Modelo Logístico de 3 (três) parâmetros da Teoria da Resposta ao Item (TRI) aos dados da Prova Curitiba-PR. A seguir, o terceiro capítulo apresenta alguns indicativos para o ensino híbrido pós-pandemia. Logo após, o quarto capítulo discute a importância do debate das questões da perda de alteridade em Levinas, no que tange aos aspectos da Grande Música diante da Indústria Cultural, bem como a relação com a ética/estética em Freire. Na sequência, o quinto capítulo objetiva refletir sobre o letramento acadêmico à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Em seguida, o sexto capítulo destaca algumas reflexões sobre a educação a distância e o mal-estar na profissão docente.

Por conseguinte, o sétimo capítulo apresenta a atividade escolar de forma lúdica por intermédio de multiletramentos e uso de tecnologias educacionais. Já

o oitavo capítulo demonstra a aplicação de um jogo eletrônico como elemento de apoio ao processo de ensino. Depois, o nono capítulo analisa as concepções dos estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem a partir da metodologia Caso de Ensino Inspiracional. Posteriormente, o décimo capítulo expõe a construção do conhecimento sobre conceitos de Eletricidade por meio da dinamização de oficinas temáticas com uso de recursos tecnológicos na formação docente inicial de Ciências da Natureza. Após, o décimo primeiro capítulo destaca a importância da ação formativa do professor e o décimo segundo capítulo apresenta festival viagem pelos caminhos da África. Seguidamente, o décimo terceiro capítulo relata aulas ministradas no período do contraturno e ofertadas para o ensino fundamental de uma escola pública de Curitiba-PR.

Em continuidade, o décimo quarto capítulo destaca as contribuições freirianas para se pensar projetos para a curricularização da extensão. A seguir, o décimo quinto capítulo discorre sobre o uso das TIC's como auxílio ao ensino híbrido na disciplina de Matemática. Depois, o décimo sexto capítulo cita reflexões a partir da escrita criativa e produção de podcast. Sucessivamente, o décimo sétimo capítulo destaca o teatro e literatura com Odilon Esteves. Na sequência, o décimo oitavo capítulo ressalta os desafios e as perspectivas da educação nos dias atuais. Em seguida, o décimo nono capítulo propõe discutir o tema da iniciação à docência ainda na graduação a partir da fundamentação teórica e por meio da experiência com a educação nos estágios docentes supervisionados, bolsas, etc. O vigésimo capítulo, no que lhe respeita, destaca a imagem do livro didático como um recurso metodológico no aprendizado de História.

O vigésimo primeiro capítulo, por sua parte, utiliza a letra musical de “Alforria” como objeto de estudo ao elaborar uma análise a partir da segunda metade da letra de referida música. Depois, o vigésimo segundo capítulo reflete a intensificação da privatização do ensino superior brasileiro. Logo após, o vigésimo terceiro capítulo discorre acerca da construção da linguagem escrita a partir de um estudo sobre a psicogênese da língua escrita. Por sua vez, o vigésimo quarto capítulo relata experiências em sala de aula de futuros professores no Programa Residência Pedagógica. Depois, o vigésimo quinto capítulo reflete a formação continuada de servidores públicos em espaços não formais. Posteriormente, o vigésimo sexto capítulo destaca a inovação pedagógica na educação contemporânea sob a perspectiva das políticas públicas educacionais. Por fim, o vigésimo sétimo capítulo ressalta algumas reflexões de uma prática docente na sala de aula por meio da música na formação inicial de professores.

Diante do exposto, se inferem de referida obra diversas experiências de pesquisas em educação e outras áreas do conhecimento em seus diferentes contextos ao salientar novas expectativas e possibilidades, proporcionando o registro do conhecimento resultante de diversas reflexões, anotação de atitudes decorrentes de vivências e aprendizagens, leituras importantes e pesquisas sobre Educação com novos horizontes para a formação discente e de professores com olhares interdisciplinares. Os temas abordados e presentes nesta obra são relevantes e contemplam diferentes olhares por meio dos relatos de experiências - como o ensino, a gestão escolar, diferentes linguagens, planejamento, tecnologias educacionais, entre outras temáticas do ensino ao expressar o processo de produção de novos conhecimentos - capazes de assinalar e de construir caminhos que potencializem olhares interdisciplinares sobre a educação para superar limites já existentes e indicar a abertura de novos horizontes.

Equipe editorial

*Um debate é uma troca de conhecimentos.
Uma discussão é uma troca de ignorâncias.*

Robert Quillen

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

Vandeir Robson da Silva Matias¹
Rafael Bernardino Cardoso²

INTRODUÇÃO

Considera-se que a partir de sua relação com a natureza, o ser humano se descobre como agente transformador do mundo a sua volta, moldando o em função de suas necessidades. Assim, se distancia “dos demais animais, constituindo e sendo constituído por cultura.” (CLEMENTINO, 2014, p. 450). O “[...] espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana.” (JAEGER, 2003, p. 3 apud BOLLIS, 2013, p. 263). Portanto o ser humano constata, como ser social que se relaciona com a natureza, a necessidade de transmitir às gerações futuras os conhecimentos já construídos.

No decorrer de sua existência um indivíduo estará em constante processo de aprendizagem e formação, no início lidando com condições existenciais próprias de sua natureza animal e posteriormente como membro de uma sociedade. Sendo assim, ele deverá adquirir um “[...] conjunto de conhecimentos e habilidades, valores e atitudes que são produzidos pelas classes em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses.” (GRZYBOWSKI, 1986, p. 50 apud VIEIRA; VIEIRA, 2014, p. 28). Na manutenção da transmissão intencional e consciente do conhecimento às próximas gerações está o princípio básico de educação e pode se ser entendida como um processo de ensino e aprendizagem no qual a finalidade é a formação de conhecimento acumulado ao longo da história. A natureza humana cria “condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação.” (JAEGER, 2003, p. 3 apud BOLLIS, 2013, p. 263). Dessa forma pretende-se discutir de forma teórica a importância das tecnologias digitais no processo educativo.

¹Doutor, Mestre e licenciado em Geografia (UFMG). Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (CEFET-MG). CV: <http://lattes.cnpq.br/2513820145918007>

²Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (CEFET-MG). Analista da Tecnologia da Informação (IFMG). CV: <http://lattes.cnpq.br/0111399183770424>

DESENVOLVIMENTO

O homem está em permanente produção de sua existência e para isso em constante interação com o meio à sua volta. Essa interação implica em ações projetadas para diversas finalidades. Elas podem ser cotidianas ou não, repetitivas ou não, fáceis, difíceis, rápidas ou demoradas. Independentemente de suas características os atos são executados de acordo com certos conhecimentos, habilidades e etapas. A esse conjunto de ações conscientes, sistematizadas e intencionais mediadoras da ação humana, tomadas para um propósito, nomeia-se de técnica.

Nas várias dimensões da vida humana, ao produzir sua existência, o homem aprende, utiliza, modifica e cria procedimentos para as mais diversas finalidades. Assim, ao longo do tempo, na sua relação produtiva com o mundo, para superar as forças da natureza e prevalecer sobre os demais seres irracionais, o ser humano criou inúmeras técnicas, como aquelas desenvolvidas nas revoluções industriais, necessárias para a evolução da sociedade, tais como exploração de fontes de energia, desenvolvimento de materiais e máquinas, telecomunicações, dentre outras.

Entende-se por tecnologia o conjunto das técnicas presentes em uma sociedade. Para Silva (2013, p. 846) “[...] a tecnologia se refere a todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade em dada época histórica [...]”. O autor apresenta a existência de outras possíveis definições para o termo tecnologia, mas neste trabalho será abordado somente a definição apresentada.

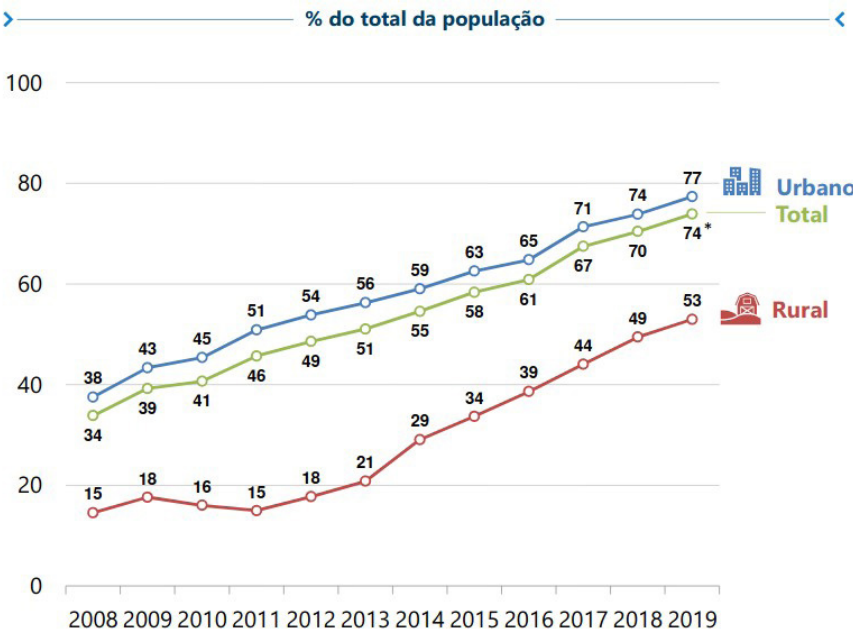
O sistema binário é um sistema numérico de base 2 onde os possíveis valores são 0 ou 1, o chamado dígito binário ou *bit* (do inglês, *binary digit*). Então, o *bit* pode representar dois valores nos circuitos dos dispositivos eletrônicos, com corrente elétrica, dígito 1, e sem corrente elétrica, dígito 0. Dessa forma, os equipamentos compreendem a informação através de sequências desses dois dígitos. Um conjunto de 8 *bits* é chamado de *byte* (em inglês *binary term*), ou seja, um número binário de 8 algarismos e que pode representar 256 valores distintos (2^8). Cada um desses valores é associado a um símbolo que pode ser uma letra do alfabeto, por exemplo. Dessa forma, a informação é representada digitalmente, pela junção de vários *bytes*.

A partir da década de 1970 houve uma evolução dos computadores ao ponto de serem comercializados para uso pessoal e posteriormente se popularizarem e tornarem-se como são nos dias atuais. A partir de 1990 com advento da *World Wide Web*, ou simplesmente *Web*, a Internet começou a se popularizar e nos anos seguintes, sua disseminação possibilitou, a princípio pelos computadores, e depois também pelos aparelhos celulares inteligentes, os *smartphones*, a capaci-

dade de transmitir informações digitais rapidamente para qualquer dispositivo compatível ao redor do mundo. Esse compartilhamento ágil impulsionou o uso dessa tecnologia como meio de comunicação e interação social, modificando assim, os comportamentos humanos

Nota-se que nesse período (2008-2019), no total, houve um acréscimo constante de pessoas que usam a rede mundial de computadores, perfazendo um aumento de 40%. Entre 2009 e 2011 houve um decréscimo no meio rural, no entanto, um aumento acentuado entre 2013 e 2014 e um crescimento constante nos anos seguintes. Já no meio urbano verificou-se um crescimento mais linear, destacando-se o período entre 2016 e 2017 quando o acréscimo se sobressaiu. Observe a figura 1.

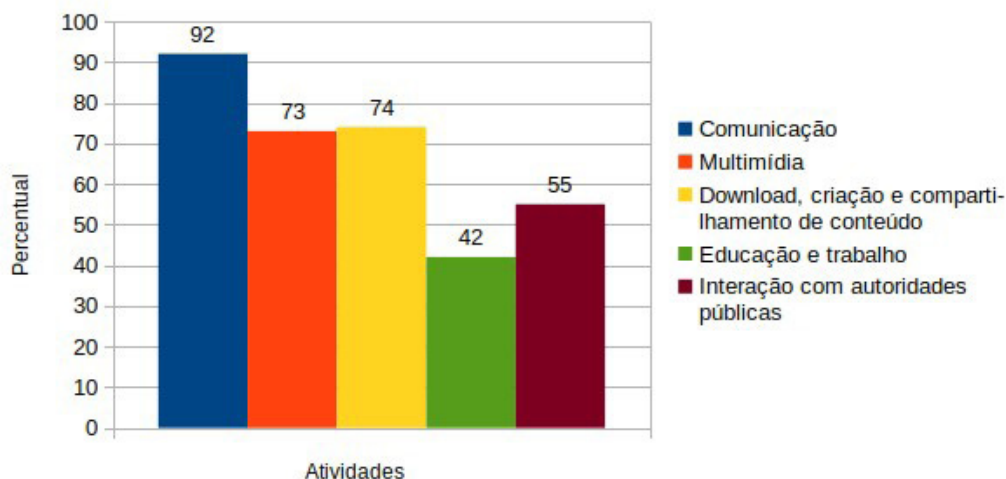
Figura 1 – Usuários de Internet 2008-2019.



Fonte: CETIC (2019- adaptado)

Na sociedade contemporânea, pelas TDICs, os indivíduos comunicam-se, relacionam-se, fazem compras, transações bancárias, divertem-se, produzem e consomem informações. As cinco atividades mais praticadas por usuários de Internet, segundo pesquisa feita pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), estão representadas na Figura 2.

Figura 2 – Usuários de Internet por atividades.



Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos de CETIC (2019)

É possível identificar que a comunicação é a atividade mais praticada, seguida por downloads, criação e compartilhamento de conteúdo e multimídia. Dentre as cinco, educação e trabalho são as atividades menos praticadas entre os usuários de Internet. Mas há de se ressaltar que, a partir do ano de 2020, as atividades educação e trabalho podem ter sido mais praticadas no meio digital. Isso se deve ao fato que, a partir de março desse ano, o Brasil, assim como o resto do mundo, enfrenta uma pandemia causada pelo vírus SarsCov2 que causa a Covid19, uma síndrome respiratória aguda podendo levar a óbito. Em decorrência disso, a população brasileira, em parte, adotou o isolamento social como medida de prevenção à doença. Assim muitas pessoas passaram a trabalhar e estudar remotamente através da Internet. No futuro novas pesquisas poderão avaliar essa questão.

A evolução tecnológica dos meios de comunicação a partir do final do século XX e a interconexão de dispositivos digitais pela Internet, gerou um “ambiente digital” utilizado para acesso, compartilhamento e armazenamento de informações. Considerando esse ambiente mais os indivíduos, as relações com eles e entre eles, tem-se um mundo virtual simulado, mantido pelos recursos computacionais, conhecido como ciberespaço. (LÉVY, 1999 apud SIMÕES, 2009). Segundo esse mesmo autor:

[...] o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura

material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 1999 apud SIMÕES, 2009, p. 5).

Como bem apresentado por Lévy (1999 apud SIMÕES, 2009), no ciberespaço os indivíduos dispõem de um ambiente de comunicação, entretenimento, trabalho, cultura, onde podem expressarem-se, relacionarem-se, divertirem-se, exercerem atividades políticas, econômicas, dentre outras. Um meio onde informações podem ser buscadas, selecionadas, acessadas e compartilhadas, como por exemplo, sites de notícias, *blogs*, fóruns, bases de dados científicas, revistas e livros digitais (*ebooks*). A comunicação pode ser feita através de *e-mail*, mensagens instantâneas de texto, imagem, áudio ou vídeo, ou em tempo real por videoconferência, por exemplo. Pelos fluxos de informações chamados de *streamings* é possível ter acesso a filmes, músicas, noticiários e demais conteúdos produzidos sob esse formato.

Nesse espaço as interações e relacionamentos sociais podem se dar por aplicativos digitais, independente de espaço e tempo. O comércio de mercadorias e serviços também se encontra no ciberespaço, rompendo a barreira geográfica, promovendo comodidade, segurança e conforto aos seus consumidores. No campo político, o compartilhamento de informações digitais pode intervir em resultados eleitorais, como por exemplo, a suspeita de influência de mensagens distribuídas em massa à sociedade na última eleição presidencial nos EUA e no Brasil.

Os dispositivos digitais móveis de comunicação, principalmente, os *smartphones* aliados às redes sem fio de acesso à Internet, contribuíram para o caráter ubíquo que o ciberespaço tem assumido e potencializou sua disseminação pela sociedade e se incorporou em seu cotidiano.

Sendo a tecnologia um conjunto de técnicas relacionadas ao ato produtivo do homem, ela está imbricada em toda dimensão de sua existência, e dessa forma, influencia diretamente nos seus modos de produzir, consumir e socializar. No âmbito da informação e comunicação alguns exemplos de tecnologia são o telégrafo, o telefone, o rádio, a televisão, computadores, celulares, dentre outras. Em um nicho mais específico das tecnologias da informação e comunicação (TICs), estão as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Elas se utilizam de meios exclusivamente digitais, ou seja, equipamentos eletrônicos que funcionam pelo sistema de dígitos binários, como por exemplo, computadores, *smartphones* e *tablets*.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) trouxeram inovações para várias esferas da sociedade e ofereceram novas possibilidades

à educação, visto que o processo de ensino aprendizagem, em sua essência, deve ser mediado pela comunicação e pelo diálogo. Elas possibilitam a ampliação de acesso a fontes de informação, maior interatividade entre alunos e professores, diversificação no processo de ensino e promoção de maior autonomia ao aprendiz na construção do conhecimento.

Segundo Moran (2015), mais do que utilizar as TDICs, é necessário mudar a forma de ensinar e incorporar as tecnologias. Para ele, o ensino deve se dar através da problematização, de desafios, pelo lúdico, por projetos de aprendizagem, estimulando o envolvimento dos alunos e tornando o ensino aprendizagem um processo que acompanhe o ritmo e interesses dos estudantes. (MORAN, 2015).

Dessa forma, com processos de comunicação mais ágeis e eficientes, a informação, seu uso e o conhecimento gerado por ela, se tornaram um elemento central para o desenvolvimento individual e coletivo, para a produção de riqueza e qualidade de vida dos cidadãos. Isso, no sistema capitalista, se converte em vantagem econômica. Essa importância atribuída à informação, ao conhecimento e ao avanço das TDICs levaram a alguns autores a denominar a sociedade contemporânea pelo termo de sociedade da informação. (GERBASI, 2017).

Cada vez mais as TDICs promovem o acesso à informação, mas cabe ressaltar que isso não diz respeito à sua qualidade. O ciberespaço é um ambiente, até então, democrático e permite a qualquer indivíduo que lhe faz uso, criar, modificar e disseminar informações, muitas vezes sem compromisso com a veracidade do conteúdo, e, causando assim, desinformação no meio digital. Algumas vezes a falta de conhecimento pode levar ao compartilhamento de uma falsa informação, porém, outras vezes a má fé de indivíduos e seus objetivos escusos são o motivo da divulgação de conteúdo enganador, as chamadas *fake news*, em tradução livre, notícias falsas. Nesse sentido é necessário aos usuários do meio digital atenção e discernimento quanto às informações disponíveis no ciberespaço.

Assim, como houve mudanças na forma de comunicação e de transmissão de conhecimento de uma forma geral na sociedade, no ambiente escolar, tais mudanças também têm sido notadas. Segundo Oliveira (2018), em 2018, “[...] no Brasil, 96% das unidades escolares estão conectadas à internet e 73% dos professores já fizeram uso da rede global de computadores, em algum momento, na sala de aula.” (OLIVEIRA, 2018, p. 162).

Assim, parece mais racional o docente deixar de transmitir a informação processada e ensinar a buscá-la, a analisá-la, a verificar sua veracidade e qualidade,

enfim, ensinar seus alunos a construir seu próprio conhecimento. Observa-se que educadores como Paulo Freire e John Dewey já defendiam conceitos que podem corroborar para a educação de nativos digitais. Para eles, o processo de ensino aprendizagem deve-se pautar no diálogo, numa relação de igualdade entre professor e aluno, na construção mútua de conhecimento, no aprendiz como sujeito de sua aprendizagem e o docente como mediador. (MURARO, 2013).

Uma possibilidade é a utilização das redes sociais. Elas são plataformas digitais voltadas ao compartilhamento de informações e à comunicação entre seus membros, perfazendo uma teia de relações entre eles. Possuem boa aceitação dos indivíduos e por isso tem um grande alcance no que se refere ao quantitativo de usuários. O elevado nível de interatividade e de comunicação somados à liberdade de criação e transmissão de informações são características das redes sociais digitais que podem ser exploradas para a educação, bastando para isso fazer a apropriação delas com intencionalidade educativa. Costa e Castilhos (2017) fizeram um estudo de caso baseado em um projeto de intervenção com alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Rio Grande do Sul. Tratava-se da utilização da rede social *Facebook* como mediadora para promover a aprendizagem em Matemática. Segundo as autoras:

[...] procurou-se oportunizar a resolução de situações problema, propostos através do Facebook, bem como a autoria de postagens, estimulando os alunos (as) no seu processo de aprendizagem e potencializando o uso desta ferramenta como um instrumento pedagógico na sala de aula. (COSTA; CASTILHOS, 2017, p. 14).

Os jogos eletrônicos, conhecidos como *games*, possuem certas características como desafios e bonificações que despertam a motivação e o engajamento dos indivíduos. Estimulam a interatividade, o senso participativo, o raciocínio lógico, a coordenação motora e a criatividade. Tais características conferem aos jogos potenciais para serem utilizados na educação. Eles podem permitir a construção do conhecimento pela imersão na experimentação de situações problemas simulados ao qual o aluno deve refletir e utilizar seu raciocínio na tentativa de superar o desafio, na busca pela melhor solução.

Bastos, Siqueira e Fernandes (2020) citam como exemplo da utilização da robótica no ensino, a experiência de um grupo de alunos de uma escola técnica estadual do Rio de Janeiro. O robô humanoide desenvolvido por eles enfrentava dificuldade em manter-se em pé ao caminhar. Com a orientação do professor e utilizando o conceito da Física de centro de gravidade, os alunos corrigiram o problema

do robô e ganharam o prêmio de segunda colocação em um concurso sul americano de corrida de humanoides. (BASTOS; SIQUEIRA; FERNANDES, 2020).

Os chamados Objetos Aprendizagem (OA) são recursos digitais tais como imagens, vídeos, páginas *web*, animações e até pequenos softwares desenvolvidos para fins educacionais. Dentre suas características pode se destacar: facilidade de uso e reuso, acesso simplificado, baixo custo de desenvolvimento. Existem repositórios de OA onde pode se obter gratuitamente vários deles de diversas áreas de conhecimento. Reis, Laudares e Miranda (2013), desenvolveram e avaliaram um OA para ensino de Matemática. Segundo os autores, o objeto de aprendizagem que criaram contribuiu para o ensino por permitir uma visualização gráfica e dinâmica que auxiliou os alunos na compreensão dos conceitos e nas representações matemáticas.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) são plataformas digitais criadas para a Educação à Distância (EaD). Eles objetivam a estruturação de aulas digitais com a disponibilização de materiais didáticos, a promoção de debates, a geração de conteúdo, o direcionamento do aprendizado, a comunicação, a oferta de atividades que podem ser coletivas ou individuais, enfim, uma comunidade virtual de aprendizagem.

Pescador, Schmidt e Bona (2020) corroboram com Moran quando dizem que a inserção das TDICs na educação não é tornar as aulas mais atraentes, mas sim criar “um ambiente enriquecido que ofereça condições favoráveis ao aprendizado.” (PESCADOR; SCHMIDT; BONA, 2020, p. 97). As autoras ressaltam ainda o importante desenvolvimento de habilidades necessárias ao século XXI, como a fluência tecnológica, construção do pensamento computacional e o letramento em codificações. Enfocam a introdução das TDICs na educação básica baseada no construcionismo de Papert, utilizando conceitos do pensamento computacional e habilidades digitais para despertar a aprendizagem autônoma, o aprender a aprender, o agir como protagonista e a construção colaborativa do conhecimento. (PESCADOR; SCHMIDT; BONA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à pandemia da síndrome respiratória aguda chamada *Covid19*, causada pelo vírus *SarsCov2*, durante os anos de 2020 e 2021, a educação recorreu às TDICs para realizar o ensino remoto, seja pelos AVAs, pelas redes sociais ou pelas plataformas de videoconferência. Isso porque as aulas presenciais em todo o Brasil haviam sido suspensas nesse período para manter o isolamento social e assim

evitar a propagação da doença. Nesse ínterim, mais do que nunca, as tecnologias digitais de informação e comunicação desempenharam um papel fundamental na mediação do processo ensino aprendizagem.

As TDICs já fazem parte do cotidiano da sociedade e têm influenciado seus costumes. Ademais, sabendo-se dos potenciais benefícios que elas podem agregar ao ensino aprendizagem, se faz necessário disseminar a utilização pedagógica das tecnologias digitais no meio educacional, bem como se criar novas, principalmente concebidas para serem utilizadas pelas plataformas digitais móveis.

A maneira de pensar, processar informações e permanecer em constante contato com as TDICs e o ciberespaço dos nativos digitais suscita a necessidade de adaptação do ambiente escolar a fim de que os dois lados possam “falar a mesma língua”. Como tem sido a anos, no modelo tradicional de educação, o processo de ensino aprendizagem é centralizado na figura do professor, considerado o detentor do conhecimento. Assim, seu papel é a transmissão de informações a seus alunos, os receptores. Porém, na atualidade, esse paradigma tem sido questionado por essa nova geração, porque, para ela, não faz sentido permanecer horas, de maneira passiva, recebendo informações sequenciais passadas pelo professor, pois elas podem ser acessadas a qualquer momento pelo celular.

REFERÊNCIAS

BASTOS, César Augusto Rangel; SIQUEIRA, Sean; FERNANDES, Maria Cristina Pfeiffer. O ensino de programação por meio da robótica em uma escola técnica do rio de janeiro. In: RAABE, André; ZORZO, Avelino F.; BLIKSTEIN, Paulo (Orgs.). **Computação na educação básica: fundamentos e experiências**. Porto Alegre, RS: Penso, 2020. p. 286–293.

BOLLIS, Silvana. A educação como paideia: uma interrogação sobre o sentido da formação humana. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 261–274, 2013. ISSN 19829949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4306>>.

CETIC. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil TIC Domicílios 2019**: Principais resultados. CETIC, 2019. Disponível em: <<https://cetic.br/media/analises/tic-domicilios-2019-coletiva-imprensa.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

CLEMENTINO, Flávio. Pressupostos filosóficos da educação. **Revista Espaço do Currículo**, v. 7, n. 3, p. 447–455, 2014. ISSN 19831579. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2014.v7n3.447455>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

COSTA, Luciano Andreattada; CASTILHOS, Adriana da Costa. Contribuições do facebook para a alfabetização matemática no 3º ano do ensino fundamental. **Revista Observatório**, v. 3, n. 5, p. 274–300, 2017. Citado 2 vezes nas páginas 16 e 17.

GERBASI, Vinicius Aleixo. Sociedade da informação: a lógica instrumental do acesso à informação e ao conhecimento. **Informação em Pauta**, v. 2, n. 1, p. 96–118, jun. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/informacaoempauta/article/view/11721>>.

MORAN, José Manuel. **Entrevista concedida ao programa Intervalo de Aula**. Youtube, 2015. Disponível em: <<https://youtu.be/ymu1YIOzVLc>>. Acesso em: 01 set. 2020.

MURARO, Darcísio Natal. Relações entre a filosofia e a educação de John Dewey e de Paulo Freire. **Educação & Realidade**, SciELO Brasil, v. 38, n. 3, p. 813–829, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362013000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jul. 2020.

OLIVEIRA, Gabriel Micaías de Souza; SILVA, Marcílio Farias da. O uso de jogos digitais na aula de matemática: uma experiência com alunos do sexto ano da educação básica. **Educação, Cultura e Comunicação**, v. 9, n. 18, 2018.

PESCADOR, Cristina M; SCHMIDT, Sintian; BONA, Aline Silva De. A construção do pensamento computacional nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise cartográfica. **Revista Ciranda**, v. 4, n. 2, p. 95–113, 2020.

SILVA, Gildemarks Costa. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, SciELO Brasil, v. 94, n. 238, p. 839–857, 2013.

REIS, Júlio Paulo Cabral dos; LAUDARES, João Bosco; MIRANDA, Dimas Filipe de. A criação de um objeto de aprendizagem para resolver problemas de fenômenos físicos com taxas relacionadas. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos PósGraduados em Educação Matemática**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 750–774, 2013.

SIMÕES, Isabella de Araújo Garcia. A sociedade em rede e a cibercultura: dialogando com o pensamento de Manuel Castells e de Pierre Levy na era das novas tecnologias de comunicação. **Revista eletrônica temática**, a. V, n. 5, p. 1–11, 2009. Citado 2 vezes nas páginas 9 e 10.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Produção de conhecimentos na educação profissional. **Holos**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN, v. 2, p. 24–36, 2014.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA: UMA ESTUDO SOBRE A ABORDAGEM APLICADA NA PROVA CURITIBA

Oséias Santos de Oliveira³
Maria Sílvia Bacila⁴
André Felipe Zilio da Silva⁵
Simone Zampier da Silva⁶

INTRODUÇÃO

A avaliação em larga escala vem sendo utilizada pelos sistemas de ensino e pelas organizações educacionais com vistas a melhoria da qualidade da oferta da Educação Básica, sendo que seu resultado reverbera em ações concretas em torno da reestruturação e do direcionamento do planejamento das políticas e dos aspectos pedagógicos articulados aos processos de ensino e aprendizagem.

Na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba foi instituída, em 2018, a Prova Curitiba, sendo esta uma avaliação de larga escala que denota o diagnóstico de aprendizagem dos estudantes matriculados do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nas áreas de matemática, língua portuguesa e produção de texto. Esta avaliação consolida-se como um importante instrumento para o planejamento de gestão e execução de ações pedagógicas equânimes, quando são identificadas as necessidades dos estudantes, turmas e escolas e, com isto, se possibilita a melhoria da qualidade da educação ofertada no âmbito da rede municipal de ensino.

O propósito deste estudo centra-se em analisar a aplicação do Modelo Logístico de 3 Parâmetros da Teoria da Resposta ao Item (TRI) aos dados da Prova Curitiba. A importância do tema é justificada considerando-se que, na maioria das avaliações aplicadas internamente em redes municipais, o uso da Teoria da Resposta ao item (TRI) é pouco difundido, frente a questões que vão desde a falta de profissionais habilitados em realizar tais análises ou pelo fato de desconhcerem a metodologia utilizada.

³ Doutor em Educação (UFSM). Professor (UTFPR). Superintendente Executivo (SME/Curitiba-PR).
CV: <http://lattes.cnpq.br/4224600108048834>

⁴ Doutora em Educação (PUC-PR). Professora (UTFPR). Secretária Municipal da Educação de Curitiba-PR.
CV: <http://lattes.cnpq.br/5897077507024436>

⁵ Mestre em Métodos e Gestão em Avaliação. Estatístico (SME/Curitiba-PR).
CV: <http://lattes.cnpq.br/6267950436493004>

⁶ Mestre em Educação (UFSC). Professora (UNINTER). Diretora do Departamento de Ensino Fundamental (SME/Curitiba-PR). CV: <http://lattes.cnpq.br/6238185565844733>

A abordagem empregada foi a pesquisa quantitativa, pautada em um estudo psicométrico, utilizando dados da Prova Curitiba, com recorte no material elaborado e aplicado aos estudantes do 2.º ano do Ensino Fundamental da RME Curitiba. Também foram utilizadas ferramentas da consistência do teste e de análise global da avaliação da Teoria Clássica de Testes (TCT), a partir das quais efetuou-se a criação da escala de níveis a partir dos pareceres pedagógicos de cada item. As análises estatísticas deste estudo foram realizadas no Software R, utilizando os pacotes MIRT e PSICH.

A partir da aplicação do Modelo Logístico de 3 Parâmetros da Teoria da Resposta ao Item aos dados da avaliação da Prova Curitiba foi possível a construção dos níveis pedagógicos dos resultados, de acordo com os itens-âncoras utilizando as interpretações qualitativas dos itens.

AValiação em Larga Escala: Propósitos Articulados à Qualidade da Educação

A análise sobre a qualidade da Educação Básica brasileira perpassa por múltiplos temas que, articulados, concorrem para o desenvolvimento educacional, seja no âmbito das instituições de ensino – em sentido micro, seja no contexto dos sistemas de ensino e sociedade – em perspectiva macro. Dentre estes temas, destaca-se a avaliação em larga escala, por ser esta um importante instrumento que, se corretamente planejado, pode gerar resultados, indicadores e informações sobre o campo educacional em sua concepção mais ampla, ou seja, sobre a aprendizagem dos estudantes, o ensino ministrado, a gestão das escolas e a organização dos sistemas de ensino.

No cenário nacional, constata-se um intenso movimento, notadamente nas últimas três décadas, em torno da temática da avaliação em larga escala, o que reflete as concepções e direcionamentos pautados em uma agenda internacional. Autores como Gatti (2002) e Werle (2010), asseveram que, a partir dos anos de 1990, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são conhecidas, no Brasil, as primeiras tratativas políticas e práticas em torno da avaliação em larga escala.

Grosso modo, pode-se compreender que os processos de avaliação da Educação Básica, assim como o de Instituições de Ensino Superior (IES) e também dos sistemas de ensino, estruturam-se pautados pelos resultados dos indicadores educacionais que emergem do desenvolvimento das avaliações de larga escala,

focados em uma abordagem de análise que prima pelos aspectos quantitativos em sua essência, com o intuito de produzir efeitos na qualidade da educação.

Ao discutir sobre a política de avaliação Minhoto (2010, p. 166) infere que esta cumpre dois propósitos que se consolidam em:

- 1) Levantar informações tendo como propósito ampliar e aprofundar o conhecimento sobre os sistemas de ensino para que as diferentes esferas de governos possam definir prioridade de intervenção; 2) Induzir mudanças ou consolidar reformas educacionais previamente estruturadas para os sistemas de ensino.

Calderón e Borges (2020, p. 51) avançam nesta compreensão ao refletir que:

a existência das avaliações externas, os usos de seus resultados e o surgimento de boas práticas para o sucesso escolar, estão interligadas em prol de um objetivo maior, que seria a construção de uma escola eficaz, que garanta o direito à aprendizagem a todos os alunos.

Os resultados de uma avaliação em larga escala potencialmente favorecem ao poder público, aos gestores escolares, aos sujeitos da educação e demais interessados no tema, o reconhecimento das múltiplas realidades educacionais, o que é condição primária para o planejamento das políticas públicas no âmbito educacional.

A PROVA CURITIBA: APLICAÇÃO DO MODELO LOGÍSTICO DE 3 PARÂMETROS DA TEORIA DA RESPOSTA AO ITEM (TRI)

A Prova Curitiba é uma avaliação de larga escala em formato diagnóstico aplicada desde 2018 na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. São avaliadas as áreas de Matemática, Língua Portuguesa (com produção textual) e Ciências e objetivo é acompanhar a aprendizagem dos estudantes das turmas de 2º ao 9º ano do ensino fundamental. Toda elaboração, aplicação e análises são realizadas por profissionais da secretaria municipal da educação de Curitiba.

A primeira edição da Prova Curitiba, uma avaliação em larga escala produzida pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, aconteceu em 2018, entre os dias 24 e 27 de abril, contando com a participação de aproximadamente 34 mil estudantes matriculados nos quatro anos avaliados pelo instrumento (na primeira edição da Prova Curitiba ocorreu a aplicação da avaliação em turmas de 2.º, 4.º, 6.º e 8.º ano sendo que, somente após a edição de 2019, a aplicação passou a considerar todas as turmas do 2º ao 9º ano). Para a análise proposta considerou-se a aplicação da primeira avaliação em larga escala, sendo o recorte

de estudo referente a todos os 15.433 estudantes que responderam integralmente a avaliação de matemática do 2º ano do Ensino Fundamental provenientes das 181 escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR.

A Prova Curitiba é compreendida como um dos principais instrumentos para o planejamento e direcionamento das ações estratégicas da Secretaria Municipal da Educação, sendo que a partir de seu resultado são possíveis a identificação os pontos fortes e as áreas em que é necessária a ampliação dos esforços, dos recursos e das atenções de modo a promover a qualidade do ensino no âmbito do município de Curitiba.

Conforme já anunciado anteriormente, este estudo objetiva analisar a aplicação do Modelo Logístico de 3 Parâmetros da Teoria da Resposta ao Item (TRI) aos dados da Prova Curitiba. Neste sentido, cabe situar que os primeiros trabalhos utilizando a Teoria da Resposta ao Item (TRI) surgiram entre as décadas de 1950 e 1960 com os autores Lord (1952) e Rasch (1960). No entanto, somente na década de 1980 é que se constata um grande volume de trabalhos abordando o tema. A técnica depende de cálculos complexos para estimação de parâmetros, o que requer o uso de computadores, pouco difundidos, neste momento inicial de construção desta teoria.

A TRI tem como foco cada um dos itens do instrumento, proporcionando respostas a dois questionamentos: a) qual é a probabilidade individual de acerto de cada item? e b) quais são os fatores que afetam esta probabilidade? Na Teoria Clássica de Testes (TCT), largamente difundida, não existe um significado pedagógico para o score total do teste e somente pode-se verificar a qualidade global do teste e não a dos itens.

O modelo da TRI utilizado na análise desenvolvida neste estudo é chamado de Modelo Logístico Unidimensional de Três Parâmetros (ML3) e descrito pela função, equação matemática, conforme Andrade, Tavares e Valle (2000):

$$P(U_{ij} = 1 | \theta_j, a_i, b_i, c_i) = c_i + (1 - c_i) \frac{1}{1 + e^{-Da_i(\theta_j - b_i)}} \quad \text{onde,} \quad (1)$$

U_{ij} é a variável dicotômica que pode assumir: o valor 1 quando o indivíduo responde corretamente ao item i ; ou o valor 0 quando o indivíduo j não responde corretamente ao item i ;

θ_j é a habilidade do j -ésimo indivíduo;

$P=(U_{ij}=1|\theta_j;a_i,b_i,c_i)$ é a probabilidade de um indivíduo j , com habilidade θ_j , responder corretamente o item i . Também chamada de Função de Resposta do Item – FRI.

b_i é o parâmetro de dificuldade do item, medido na mesma escala da habilidade.

a_i é o parâmetro da distribuição (ou inclinação) do item, referente à inclinação da Curva Característica do Item (CCI) no ponto.

c_i é o parâmetro do item que representa a probabilidade de indivíduos com baixa habilidade responderem corretamente ao item (muitas vezes referido como a probabilidade de acerto casual).

O modelo apresentado sustenta-se no fato de estudantes com maior proficiência possuírem maior probabilidade de acertar o item.

CONSISTÊNCIA DA AVALIAÇÃO E INFORMAÇÃO DO TESTE

Para analisar a qualidade da avaliação da Prova Curitiba, no componente de matemática do 2.º ano, pela Teoria Clássica de Testes (TCT), utilizou-se o coeficiente Alfa de Cronbach (CRONBACH, 1951, *apud* BLAND; ALTMAN, 1997). Segundo a literatura é recomendável Alfa igual ou superior a 0,70 para qualificar o instrumento como bom, ao mesmo tempo o índice não pode ser superior a 0,90. Alfa de Cronbach muito alto pode sugerir que a avaliação possui itens redundantes. A prova em estudo apresentou índice praticamente igual ao recomendado (0,6992) e, no olhar individual, existe um item (o número 2) que está no contexto geral, contribuindo que o índice decaia. É um item que deve ser analisado individualmente, por especialistas, para uma tomada de decisão mais consistente.

Com finalidade de localizar onde o teste apresenta maior concentração de itens na escala a ser criada, observa-se a informação do teste. Ao tomar como base o zero (0), que significa a proficiência média dos estudantes que realizaram a avaliação, nota-se informação predominante entre -2,5 e 1,5 revelando concentração maior de informação à esquerda, porém com pico à direita. Os resultados indicam que a avaliação é de nível fácil para os estudantes

ANÁLISE DOS PARÂMETROS E POSICIONAMENTO DOS ITENS

A Tabela 1 apresenta os parâmetros dos itens, após ser executado o script da Teoria da Reposta ao Item (TRI). Para a validação dos parâmetros e, consequentemente, a não eliminação de itens no processo, é necessário que os parâmetros estejam dentro de parâmetros pré-estabelecidos na literatura. Analisando individualmente os parâmetros de cada item, não existem parâmetros fora dos níveis aceitáveis. Por consequência, não se elimina nenhum item por essa análise.

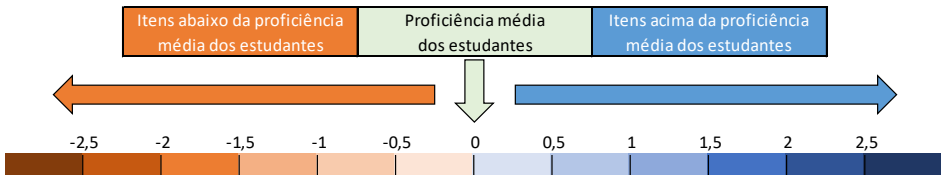
Tabela 1: Parâmetros obtidos pelo modelo TRI

Questão	A	EP(a)	B	EP(b)	c	EP(c)
Q1	1,822	0,0623	-12,039	0,0408	0,0833	0,024
Q2	16,815	0,0865	-26,743	0,099	0,1672	0,057
Q3	0,9666	0,0401	-0,6242	0,0852	0,1096	0,0313
Q4	16,953	0,0624	-0,4981	0,0399	0,0853	0,0205
Q5	21,673	0,1089	0,1423	0,0302	0,1918	0,014
Q6	18,629	0,0969	0,3972	0,0312	0,1824	0,0133
Q7	19,004	0,1242	0,8006	0,0276	0,1705	0,0113
Q8	13,261	0,0491	-18,349	0,0766	0,1261	0,04
Q9	25,897	0,1805	0,5844	0,0242	0,2185	0,0104
Q10	15,611	0,0827	-0,3829	0,0684	0,1852	0,0311

Fonte: Os autores (2021).

A Figura 1 ilustra, de uma forma didática, a distribuição do posicionamento dos itens, a partir do parâmetro de dificuldade (b).

Figura 1: Régua de Proficiência – Distribuição do posicionamento dos itens.



Fonte: Os autores (2021).

A avaliação analisada apresentou quatro itens posicionados acima da proficiência média dos estudantes e o restante muito bem espalhado, abaixo da proficiência média dos estudantes, mostrando uma calibração aceitável dos itens.

ITENS ÂNCORAS E CONSTRUÇÃO DA ESCALA DE NÍVEIS

Para o posicionamento dos itens-âncoras e, posteriormente, a construção dos níveis de proficiência proporcionando uma análise descritiva pedagógica do desempenho dos estudantes, é necessário estabelecer uma rotina de regras. Existem duas possibilidades de análise, considerando-se a construção de nível na escada: de 1 ou de 0,5. No caso do trabalho exposto, é considerada a rotina de 0,5. Após a definição,

é analisado para cada item o parâmetro “a”, rejeitando itens com $a < 1$. Nenhum dos itens analisados da Prova Curitiba foi excluído na análise de itens-âncoras.

Após a análise dos fatores excludentes foi realizada a varredura procurando em qual local o item chegou ou ultrapassou o índice de 0,60. Na Tabela 2, é destacado (com um asterisco) o nível em que o item ficou ancorado. Os apontamentos (com dois asteriscos) são considerados exceções, pois o critério prevê igual ou acima de 0,60. Porém, como estão muito próximos a esse valor, são itens a serem considerados para uma análise de especialistas.

Tabela 2: Posicionamento dos estudantes na escala construída

ITEM	Nível 1 -2,5	Nível 2 -1,5	Nível 3 -1,0	Nível 4 -0,5	Nível 5 0,0	Nível 6 0,5	Nível 7 1,0
Item 02	0,64*	0,90	0,95	0,98	0,99	1,00	1,00
Item 08	0,38	0,66*	0,78	0,87	0,93	0,96	0,98
Item 01	0,16	0,42	0,63*	0,80	0,91	0,96	0,98
Item 03	0,23	0,38	0,47	0,58**	0,69	0,78	0,85
Item 04	0,12	0,23	0,36	0,54	0,73*	0,86	0,93
Item 10	0,21	0,31	0,41	0,56**	0,71	0,84	0,92
Item 05	0,19	0,21	0,25	0,35	0,53	0,75*	0,89
Item 06	0,19	0,21	0,24	0,31	0,45	0,63*	0,80
Item 09	0,22	0,22	0,23	0,26	0,36	0,57**	0,80
Item 07	0,17	0,18	0,20	0,24	0,32	0,47	0,66*

Fonte: Os autores (2021).

O Quadro 1 apresenta a formulação dos níveis e suas intepretações pedagógicas, de acordo com a descrição de cada item preestabelecido pelos elaboradores.

Quadro 1: Interpretação Pedagógica dos níveis

Nível	Pedagógico (a partir da descrição do item)
1	Identifica e compara figuras (quadrado, retângulo, triângulo e círculo) por características comuns apresentadas em diferentes posições, em um conjunto de várias figuras, nas faces dos sólidos geométricos e em objetos do mundo físico.
2	Além do nível 1: Preenche fichas com dados numéricos pessoais, registra informações em tabelas ou quadros simples, constrói gráficos de barras ou colunas utilizando objetos físicos ou representações pictóricas, identificando variáveis de maior ou menor frequência.
3	Além dos níveis 1 e 2: Reconhece a utilização dos números em seu dia a dia, lê, registra e compara números até 40, relacionando-os com as respectivas quantidades.
4	Além dos níveis 1, 2, 3: Quantifica, compara, ordena, classifica e sequencia coleções. Reconhece o valor posicional dos algarismos em um número, compreendendo a relação entre as ordens: 10 unidades = 1 dezena.
5	Além dos níveis 1, 2, 3 e 4: Lê, descreve e registra intervalos de tempo, com datas, dias da semana, meses do ano e eventos (planejamento diários, programações, etc.) no calendário.
6	Além dos níveis 1, 2, 3, 4 e 5: Reconhece, nomeia e compara valores de cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro. Identifica regularidades em sequências numéricas (até 30), reconhecendo qual vem antes ou depois. Resolve problemas de situações aditivas com resultados até 40.
7	Além dos níveis 1, 2, 3, 4, 5 e 6: Resolve problemas de situações aditivas (adição e subtração)

Fonte: Os autores (2021).

Como cada item ancora possui um descritor e cada nível reflete o acúmulo de conhecimento nota-se que a medida que se aumenta o nível, agrega-se descritor pedagógico dos níveis inferiores ao atual. O estudante que foi alocado no nível 5 tem como aptidão a junção dos níveis 1 ao 5, já o estudante de nível 2 possui domínio dos níveis 1 e 2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou resultados da avaliação diagnóstica da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, utilizando as análises psicométricas para a avaliação do 2.º ano de Matemática, em relação a aplicação da Prova Curitiba, realizada em 2018.

Utilizando o modelo de 3 parâmetros da TRI, nota-se que nenhum item ficou com parâmetros fora do recomendado, não precisando descartar item da análise. Porém, o problema de distribuição de itens na régua fez com que ficasse faltando informação para determinados níveis de proficiência. A ampliação de mais itens na avaliação poderá ajudar em uma melhor distribuição de itens na régua. Todos os itens da avaliação ficaram posicionados para a construção da escala de níveis de proficiência.

Utilizando os pareceres pedagógicos dos itens, foi possível organizar as interpretações pedagógicas dos níveis obtidos pela metodologia da TRI, quando foram organizados 7 níveis com interpretação pedagógica que permitiu mapear os níveis de conhecimento em que cada estudante se encontram e projetar ações de ensino de acordo com as necessidades manifestas, tornado mais equânimes e qualificados os processos de ensino e aprendizagens na educação pública municipal curitibana.

A partir da primeira aplicação da Prova Curitiba foram efetivados aprimoramentos, em especial quanto a ampliação de recursos psicométricos disponibilizados para as análises dos resultados da avaliação. Também tornou-se possível a visualização do estudante na mesma régua dos itens, contribuindo com a qualificação dos dados da avaliação, o que se traduz em ações pontuais para a melhoria da aprendizagem do estudante.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. 2000. **Teoria de Resposta ao Item**: conceitos e aplicações. ABE — Associação Brasileira de Estatística, 4.º SINAPE, 2000.
- BLAND, J. M.; ALTMAN, D. G. **Cronbach's alpha**. British Medical Journal. p. 314-572. 1997.
- CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. In: **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 28-58, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2281/pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.
- FREITAS, L. C. de; *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. In: **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540102.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.
- MINHOTO, A. Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas. In: SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (Org.). **Políticas educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Editora Appris, 2011. p. 163-188.

STREINER, D. L. Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter. In: **Journal of Personality Assessment**. v. 80, p. 217-222. 2003.

WERLE, F. O. C. Sistemas de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, F. O. C. (org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo, MG: Oikos; Brasília, DF: Liber Livros, 2010. p. 21-36.

Nota: estudo inicial divulgado na XI Reunião da ABAVE e VII CONBRATRI (2021), sob o título “Aplicação do Modelo Logístico de 3 Parâmetros da TRI e a criação da escala de níveis na Prova Curitiba”.

ALGUNS INDICATIVOS PARA O ENSINO HÍBRIDO PÓS-PANDEMIA. UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO DIGITAL UNIVERSITÁRIA

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira⁷
Caio Abitbol Carvalho⁸

INTRODUÇÃO

Em 2020, a pandemia transformou o mundo, o cenário político e econômico, a vida das pessoas e, como não podia deixar de ser, a Educação.

O surto, iniciado em Wuhan, na China, se disseminou, em “ondas”, pelo planeta. A Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, classificou o surto do COVID-19 como pandemia, com consequências do fechamento das instituições de ensino e da suspensão dos períodos letivos.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), diante dessa situação adotou um lema forte e adequado ao momento: #LearningNeverStops (#AprendizagemNuncaPara).

A Diretora-Geral da UNESCO, Audrey Azoulay, em comunicação à imprensa, em março de 2020, afirmando: “Nós nunca antes havíamos testemunhado a interrupção educacional em uma escala como esta”. Propôs que, para enfrentar uma disrupção educacional de tamanha escala, fosse criada uma coalizão global pela Educação (“Global Education Coalition”) e fez: “um apelo para uma ação coordenada e inovadora para desbloquear soluções que irão apoiar não apenas alunos e professores de forma imediata, mas através de um processo de recuperação, com foco principal na inclusão e na equidade”.

Com escolas e universidades fechadas em cerca de 190 países em todo o mundo, com aproximadamente 1,5 bilhão de estudantes em casa, distantes da educação formal, por razões de segurança sanitária, a educação não poderia ficar omissa. A necessidade da manutenção das atividades educacionais forçou a aceitação de algo que era, por muitos, considerado pedagogicamente ineficaz: a aplicação da mediação através de tecnologias, muito criticada e estigmatizada tornou-se compulsória.

⁷ Doutorado em Educação (UFRJ). Professora Titular (UERJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/7480155728027813>

⁸ Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/5456042457097868>

A situação descortinou uma série de dificuldades previamente existentes, como a ausência de recursos educacionais ou objetos de aprendizagem adequados; precariedade de recursos tecnológicos suficientes para suportar as atividades propostas; falta de formação dos professores para essa modalidade educacional e as dificuldades de acesso à internet. Enfim, a pandemia denudou as nossas mazelas educacionais pré-existent e criou outras, nos deixou face a face com a exclusão digital, que sempre acompanha a exclusão social.

A “digital divide”, bordada por autores como Warschauer (2003), sempre veio associada a outras exclusões que afetam as populações com piores condições sócio econômicas, menos “visíveis” e com menores chances de apropriação dos benefícios trazidos pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Diante da multiplicidade de termos já aplicados à formação humana com mediação tecnológica mais um surgiu, com toda a força: ensino remoto. Para nós, que pleiteávamos a utilização do termo Educação, em vez de Ensino, observamos a eclosão dessa terminologia, incluindo a palavra “remoto”, cuja definição é encontrada em dicionários como: “antiga, longínqua, distanciada no tempo e no espaço”.

O desafio foi sendo enfrentado à medida que a pandemia ia sendo vencida com vacinas e cuidados sanitários. O ensino remoto, nova versão de hibridismo, foi aos poucos sendo assimilado no contexto da Educação brasileira.

Neste capítulo trazemos a experiência da oferta educacional de uma disciplina, realizada na graduação de uma universidade pública do Rio de Janeiro, no segundo semestre de 2020, momento ápice da pandemia, e a avaliação da mesma pelos alunos que a cursaram.

UM POUCO DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA UTILIZADA

A Educação mediada por Tecnologias, ou Educação a Distância (EAD), há muito conhecida e aplicada no cenário educacional, sofreu uma verdadeira revolução ao final dos anos 1990, quando a internet evoluiu de maneira veloz e foi a ela incorporada.

No Brasil destacamos dois marcos históricos dessa evolução: a promulgação da Lei nº 9394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que reconhece a existência e a aplicação da EAD, e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006. Teve início também o incentivo para as instituições públicas participarem de programas de formação inicial e continuada de professores para educação básica que podiam

ser ofertados na modalidade a distância, além de serem criadas várias outras políticas públicas de fomento da EAD.

Essa realidade foi evoluindo muito rapidamente, de tal forma que Gomes (2008, p. 198), na época, anunciava uma sexta geração da EAD, caracterizada pela Web 3.0, pela web semântica, por mundos virtuais e multimídia imersiva, além de ambientes virtuais em 3D na Web.

Além da Educação presencial, podemos falar de outras modalidades de ofertas educacionais mediadas por tecnologias. A primeira é a Educação realizada integralmente à distância (e-Learning), entendida como qualquer tipo de atividade educacional, inicial ou continuada, formal ou não formal, que utiliza a mediação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como computadores, internet, *tablets*, dispositivos móveis e as mídias sociais. Pode ser feita de forma assíncrona, quando professor e aluno não estão em aula ao mesmo tempo (através de listas de discussão, fóruns e e-mail, por exemplo) e de forma síncrona, quando professor e aluno estão conectados ao mesmo tempo (por exemplo, no chat).

A segunda é a Educação semipresencial, em que parte das atividades é realizada totalmente à distância e parte é realizada em sala de aula presencial, caracterizando o que tem sido denominado como *blended learning*. A combinação entre o que é desenvolvido *online* e o que ocorre presencialmente pode beneficiar a aprendizagem dos alunos sob todos os aspectos.

Outro formato de oferta educacional com mediação das tecnologias digitais, cada vez mais difundida no âmbito educacional, é o *m-learning* (mobile learning ou ensino móvel). Essa modalidade, utilizada como recurso educacional para mediação pedagógica em atividades presenciais, ou para atividades realizadas a distância, implica a interação dos estudantes com o conteúdo, com o professor e com os colegas por meio da utilização de dispositivos móveis (celular, i-pod, *tablet*, Ipad, kindle e laptop).

Sobre a melhor definição dessas modalidades de educação mediada por tecnologias, Hodges *et al.* (2020) adaptaram um quadro inicialmente apresentado por Means *et al.* (2014), que indica as diversas opções de design de aprendizagem *online* e nos auxilia na identificação do modelo utilizado na nossa pesquisa:

Tabela 1: Opções de design de aprendizado online (variáveis moderadas)

Modalidade	Totalmente <i>online</i> Híbrido (mais de 50% <i>online</i>) Híbrido (25 a 50% <i>online</i>) Cara-a-cara adaptado para a Web
Ritmo	Ritmo individual (livre entrada e saída das aulas) Ritmo de classe Ritmo de classe e ritmo individual
Relação aluno-professor	<35 a 136 99 a 1100 999 a 1 > 1.000 a 1
Pedagogia	Expositiva Prática Exploratória Colaborativa
Papel das avaliações <i>online</i>	Determinar se o(a) aluno(a) está pronto para novos conteúdos
Função do professor <i>online</i>	Ensino <i>online</i> com presença ativa Pequena presença <i>online</i> Nenhuma presença <i>online</i>
Papel do aluno <i>online</i>	Ouvir ou ler Resolver problemas ou responder a perguntas Explorar simulações e recursos Colaborar com colegas
Sincronia da comunicação <i>online</i>	Apenas assíncrona Apenas síncrona Uma mistura de ambos
Fonte de feedback	Automatizado Professor Colegas

Fonte: Hodges *et al.* (2020, p. 3-4), adaptado de Means *et al.* (2014).

Falemos agora do Ensino Remoto ou Ensino Remoto Emergencial (ERE), surgido, como já dissemos, com a pandemia da COVID 19.

Vários estudos foram elaborados, em um curto espaço de tempo, acompanhando o desenvolvimento da educação mediada durante a pandemia, que gerou o fechamento das escolas de que já falamos, profundas mudanças em todo o mundo e, em consequência, no cenário educacional.

Cutri *et al.* (2020, p. 524) percebem três circunstâncias do momento e que não seriam comuns em uma mudança típica de cursos presenciais para cursos *online*. São elas:

- a. A rapidez dessa transição, com pouca ou nenhuma preparação.
- b. A realização da transição sob as condições difíceis e traumáticas da vivência pandêmica.

- c. A insegurança quanto à duração dessas mudanças e até mesmo ao fato de poderem ser permanentes.

Os autores apresentam, ainda, uma constatação crítica, com a qual concordamos, de que essa transição do presencial para o *online* ocorreu no âmbito de instituições de ensino em sua maioria conservadoras, que utilizam métodos convencionais, distantes da inovação e, por consequência, pouco providas de condições para realizá-la.

Para Hodges *et al.*, que elaboram uma sólida definição do Ensino Remoto Emergencial, que chamam de Ensino Remoto de Emergência:

Ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem *online*, o Ensino Remoto de Emergência (ERT) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise. Quando entendemos o ERT dessa maneira, podemos começar a separá-lo do “aprendizado *online*”. (HODGES *et al.*, 2020, p. 6).

O Ensino Remoto não é, portanto, sinônimo de Educação a Distância, que é uma modalidade própria, com fundamentos político-pedagógicos, planejada antecipadamente para ser utilizada do início ao fim de cursos e processos educativos. É uma solução emergencial, subsidiária ao ensino presencial, enquanto este não for possível de ser mantido. É um regime excepcional de oferta de atividades educacionais.

E agora, no retorno às atividades presenciais com a diminuição dos efeitos da Pandemia da Covid-19, enfrentamos o desafio de encontrar o delineamento de modelos pedagógicos que deem conta das perdas e sequelas que trazemos, mas também das aprendizagens adquiridas, e que não são poucas. No nosso caso, defendemos a configuração de um ensino híbrido pós-pandemia.

Em busca de caracterizar o que é esse hibridismo, começamos por Moran (2015, p. 27), para quem “Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. (...) Podemos ensinar e aprender de inúmeras

formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços”. Esse conceito aponta para a utilização da multiplicidade de recursos que nos são oferecidos pela cultura cada vez mais digital em que a educação está mergulhada.

Aponta também para algumas condições que hipotetizamos, verificamos por meio da pesquisa realizada e apresentaremos ao final, mas depende, primordialmente, do que Yeigh *et al.* (2020) denominam encontrar o “ponto ideal” de envolvimento da instituição educativa com o Ensino Híbrido, já que não existem escolas iguais, e respeitando o estágio em que se encontra.

Fomos buscar em uma experiência educacional desenvolvida na pandemia, durante a utilização do Ensino Emergencial Remoto, por meio de uma pesquisa avaliativa, alguns dos indicativos para a construção de uma proposta de hibridismo no que chamamos de Educação Digital Universitária.

Trata-se de uma disciplina eletiva universal oferecida, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pelo Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias (IFHT), criado pela Resolução nº 04 de 13 de abril de 2012.

O IFHT é uma unidade acadêmica que tem como missão “a execução do ensino superior, da pesquisa e da extensão, a formação de profissionais de nível superior, a prestação de serviços à comunidade e a contribuição à evolução das ciências, letras e artes e ao desenvolvimento econômico e social”, exatamente como definido no artigo terceiro do Estatuto da UERJ.

Desde a sua criação desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão mediadas por tecnologias. O oferecimento de disciplinas para a Graduação já acontecia de forma semipresencial, combinando aulas realizadas em ambiente virtual de aprendizagem com outras, presenciais.

A disciplina em tela foi desenvolvida inteiramente a distância, utilizando a mediação das tecnologias digitais de informação e comunicação.

METODOLOGIA – O PERCURSO DA PESQUISA REALIZADA

A disciplina “Formação e Ação Docente Online” foi oferecida no período de 2020.2 e, ao final, pesquisamos a reação dos alunos à oferta no formato híbrido, com 15 encontros, dos quais 10 eram na modalidade assíncrona e 5 encontros síncronos.

Assincronamente o aluno acessava, no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), os conteúdos e atividades do curso, que buscavam promover a aprendizagem ativa, e tinha possibilidades de interagir com a professora e com

os demais alunos, além de acompanhar a própria trajetória, até a conclusão do semestre letivo. O AVEA foi arquitetado por meio da plataforma Moodle, plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre. A palavra *moodle* é um acrônimo de Modular Object - Oriented Dynamic Learning Environment, traduzindo: ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos.

O Moodle foi criado, em 1999, pelo programador e desenvolvedor para a web australiano Martin Dougiamas, que afirmava que essa criação aconteceu porque não gostava de nenhuma ferramenta existente na internet para a educação na época.

A plataforma tem algumas características que determinaram a nossa escolha: é facilmente acessível; utiliza código aberto; é um sistema de gestão de atividades educacionais que permite a criação de comunidades de aprendizagem *online*; apresenta recursos que facilitam e induzem a aprendizagem flexível, interativa e colaborativa; permite integração fácil com outras plataformas e serviços; oferece condições de segurança e privacidade

O conteúdo assíncrono da disciplina foi elaborado através de vídeos, originados de lives (debates transmitidos virtualmente) produzidas pelo IFHT-UERJ ao longo dos anos de 2019 e 2020, e disponibilizados no AVEA. Cada um deles era acompanhado de perguntas para orientar a reflexão.

Para os encontros síncronos foi utilizada a plataforma Zoom. No site da plataforma (<https://explore.zoom.us/pt/products/meetings/>) encontramos que “O Zoom Meetings sincroniza-se com o seu sistema de calendário e oferece videoconferência simplificada em nível empresarial por desktop, celular e Dispositivos Zoom for Home dedicados”.

As avaliações da disciplina consistiram, além das respostas às perguntas que acompanharam os vídeos utilizados, na problematização dos temas dos mesmos, por meio da formulação de perguntas, respondidas em debates em grupo, e na produção textual individual e grupal.

Para a pesquisa, foi elaborado um questionário, apresentado aos alunos da turma através da plataforma Google Forms. O formulário era dividido em três partes. Na 1ª parte os alunos marcavam o grau correspondente à opinião sobre os aspectos mais gerais da disciplina: conteúdos, linguagem utilizada, Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem, Plataforma Zoom. A 2ª parte era de questões abertas que focalizavam: dificuldades para cursar a disciplina, aspectos positivos e negativos do ensino remoto. A 3ª parte era de autoavaliação através de palavras ou expressões e espaços para justificativas e comentários gerais.

Dos 26 alunos da turma 19 responderam ao questionário de forma completa e foi possível fazer a tabulação das questões objetivas e a análise de conteúdo das respostas abertas.

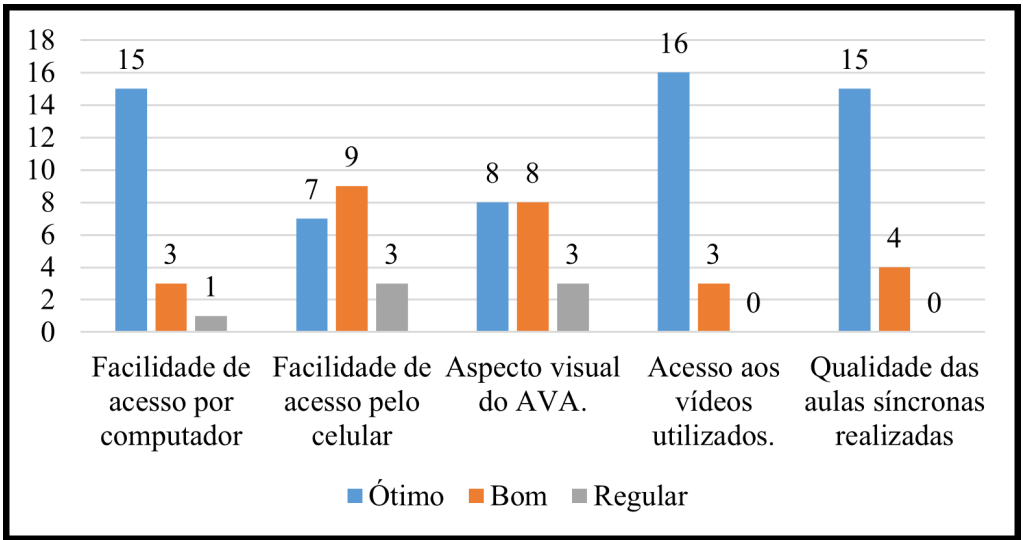
ALGUNS RESULTADOS OBTIDOS E DISCUSSÃO DO CONTEÚDO

Nesta seção do capítulo vamos apresentar alguns resultados obtidos a partir da análise das respostas aos questionários, feita em consonância com os objetivos da pesquisa, em especial o de definir alguns indicativos para ofertas educacionais no modelo híbrido, e uma breve interpretação dos mesmos.

Resultados da 1ª parte do questionário

Selecionamos, da 1ª parte do questionário, a avaliação do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) e da Plataforma Zoom, utilizada para os encontros síncronos da disciplina.

Figura 1: Opiniões sobre o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem

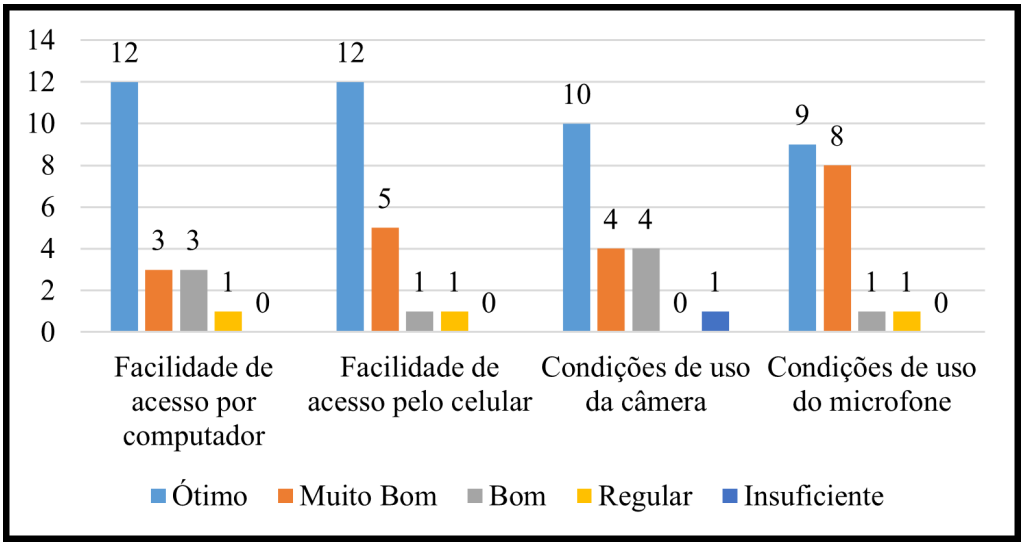


Fonte: Elaborada pelos autores

O sucesso da utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem, predominante nas respostas, está associado à facilidade de acesso do ambiente, principal-

mente por computador, e à qualidade das aulas assíncronas, que tiveram índices altos de opiniões “Ótimo” e “Bom”.

Figura 2: Opiniões sobre o Zoom (Plataforma de encontros síncronos)



Fonte: Elaborada pelos autores

Em relação à Plataforma Zoom, é possível constatar que a escolha pela ferramenta para os encontros síncronos foi acertada. A maior parte dos respondentes ao questionário atribuiu grau “Ótimo” à facilidade de acesso, tanto pelo celular quanto pelo computador, às condições de uso da câmera e do microfone, ao uso do chat e à estabilidade da Plataforma. Em relação ao design e aos recursos oferecidos pelo Zoom, tivemos resultados um pouco diferentes, mas ainda com grande incidência entre o “Bom” e o “Ótimo”.

Conhecedores das críticas aos efeitos da excessiva e repetitiva utilização de plataformas digitais, denominada por muitos “Zoomificação” e causadora da “fadiga do Zoom”, embora os termos se refiram a outras plataformas que não apenas o Zoom, buscamos mesclar, ao uso do AVEA e da plataforma para encontros síncronos, alguns aspectos como o uso de vários recursos digitais, textos e exposições orais não muito longos e atividades colaborativas, por exemplo.

Resultados da 2ª e da 3ª parte do questionário

Agora, apresentaremos algumas respostas dos alunos à segunda e à terceira parte do questionário, compostas por questões abertas ou discursivas, que transcrevemos da mesma forma como foram respondidas pelos alunos.

Tabela 2: Respostas da 2ª parte do questionário

Qual foi a maior dificuldade que você encontrou para cursar a disciplina?	Não encontrei uma dificuldade muito grande, toda dificuldade q eu encontrei, foi rapidamente resolvida. Dificuldade em administrar a disciplina com outras que eu cursei no período. Não consegui acompanhar muito as aulas síncronas por conta da internet.
Aponte pelo menos um aspecto positivo da forma de ensino remoto utilizada.	Autonomia ao aluno de poder escolher o seu próprio horário de estudo, de assistir aos vídeos das aulas assíncronas. A possibilidade de assistir as aulas e debates em qualquer momento, inclusive os que eu tenho maior disponibilidade. Flexibilidade de horários, pois do contrário eu não teria conseguido cursar a disciplina e não teria conhecimento dos conteúdos abordados na mesma.
Aponte pelo menos um aspecto negativo da forma de ensino remoto utilizada.	Acredito que poderíamos ter dito, pelo menos, mais duas aulas síncronas. Então, talvez este seja um ponto negativo desta forma de ensino remoto. Poderia ter mais de uma opção de horário das aulas síncronas, se possível. Distanciamento físico.

Fonte: Elaborada pelos autores

Verificamos que as aulas assíncronas foram bem recebidas pelos alunos, principalmente devido à flexibilidade de tempo, pois eles podem estudar em momentos distintos.

Nas respostas negativas, percebemos que alguns alunos desejavam mais encontros síncronos e que o distanciamento físico também era um fator importante. Além disso, é importante destacar, na resposta à questão “Qual foi a maior dificuldade que você encontrou para cursar a disciplina?” a indicação da dificuldade de conexão com a internet.

Isso atrai a nossa atenção para um dos argumentos negativos usados com frequência em relação ao uso da mediação das TDIC, o de que elas acentuam os processos de exclusão social, criando uma nova forma: a exclusão digital.

Essa modalidade específica de exclusão, agora em sua feição digital, é também conhecida como brecha digital (digital divide): diferenças sensíveis na posse das TDIC e também no acesso à rede, à banda larga, à conexão de alta velocidade, que permite ao usuário a experiência plena de uso da web.

Tabela 3: Respostas da 3ª parte do questionário

Auto avaliação	Rendimento bom, por conta de um pouco de falta de disponibilidade, mas consegui absorver graças ao modo assíncrono e aos profissionais atenciosos e maravilhosos que ficaram de frente no ensino da matéria.
	Esclarecedor, sai da zona de conforto e desafiador.
Justifique	Neste momento, os temas abordados nas lives foram de muita importância para o meu conhecimento e formação como professora no período de EAD.
	Consegui superar a dificuldade do ensino a distância e aprendi de forma significativa todo o conteúdo proposto.
Comentários Gerais	Quando eu puxei essa matéria, confesso que não esperava ser tão interessante como foi.
	Gostaria de agradecer imensamente aos professores por mais uma disciplina super diferente da minha grade curricular, mas muito necessária para que estejamos atentos e informados sobre a educação em nosso país.

Fonte: Elaborada pelos autores

Por fim, as respostas às auto avaliações, justificativas e comentários gerais reafirmaram que, mesmo o ensino remoto sendo uma novidade, a disciplina em formato híbrido conseguiu cumprir seus objetivos e fazer com que os alunos tivessem um aprendizado significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, no decorrer deste capítulo, descrever a pesquisa realizada e, fundamentalmente, levantar indicativos para o delineamento de atividades educacionais mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação que nos permitam preservar o que foi aprendido durante o Ensino Remoto realizado durante o período da Pandemia da COVID-19.

Por meio dos resultados da pesquisa constatamos avanços obtidos na utilização da Educação mediada por tecnologias na modalidade híbrida. As experiências de ensino e de aprendizagem foram muito bem avaliadas pelos alunos, embora tenham destacado a ausência do contato físico e a dificuldade de acesso pela falta da internet. Em relação a esse ponto a Universidade do Estado do Rio de Janeiro auxiliou os alunos, oferecendo 8 mil *tablets* e 12 mil chips de internet para alunos com renda de até dois salários mínimos.

Para os estudantes foi uma experiência muito significativa, uma nova perspectiva educacional, justificando a intenção de aprimoramento e expansão do formato híbrido da Educação Digital Universitária.

Segundo Graham *et al.* (2019) as pesquisas sobre ensino híbrido ainda são recentes e é necessário desenvolver modelos e teorias que orientem a prática do hibridismo.

Para Bacich *et al.* (2021, p. 4) no Ensino Híbrido, diferentemente do Ensino Remoto, em que as aulas presenciais eram praticamente transferidas na íntegra para o espaço virtual, levando aulas expositivas aos alunos que estavam fora da escola, o papel das TDIC é outro: “Na coleta de dados, elas favorecem a personalização, através da identificação de quem são esses alunos, quais são suas dificuldades e facilidades, e como as experiências de aprendizagem podem melhor apoiar o desenvolvimento de habilidades e competências”.

Embora acreditemos no desenvolvimento de uma Educação Híbrida que permita ir além da simples réplica das aulas presenciais através de telas, para isso é necessário estabelecer condições favorecedoras.

Nos apropriamos de algumas, descritas por Maina (2020, p. 88), ao falar dos componentes do desenho de E-atividades para uma aprendizagem ativa.

- a. Ter, como ponto de partida, as competências e os resultados de aprendizagem desejados.
- b. Definir com clareza os produtos a serem gerados pelos estudantes para que demonstrem as competências adquiridas e os conhecimentos construídos.
- c. Estabelecer como será o procedimento de avaliação utilizado.
- d. Escolher as metodologias mais adequadas às atividades propostas, considerando os recursos disponíveis, o entorno em que serão realizadas e o perfil do alunado.
- e. Buscar um desenho atraente e criativo das atividades propostas.
- f. Privilegiar o papel ativo e o protagonismo dos estudantes, identificando os momentos fundamentais de intervenção docente.

Concluimos, atendendo aos resultados obtidos na pesquisa realizada, que para que o ensino híbrido se consolide na Educação Digital Universitária, alguns fatores são importantes, e os organizamos em três grupos:

- Fatores tecnológicos que compreendem uma rede de internet de qualidade, de acesso fácil e estável no seu nível de conexão, um AVEA sólido e bem arquitetado, uma plataforma digital consolidada e amigável, para a realização de encontros síncronos.

- Mudança de mentalidade quanto à educação mediada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e à inovação que elas trazem.
- Aprimoramento da formação docente, no sentido de promoção da proficiência digital e do que Punya Mishra e Matthew Koehler (2006) chamaram de inserção entre os conhecimentos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos (Technological Pedagogical Content Knowledge - TPACK), como mostra a figura a seguir.

O esquema TPACK relaciona três áreas de conhecimentos docentes, essenciais à educação mediada por TDIC: tecnológico, de conteúdo e pedagógico, criando áreas de interseção que precisam ser também privilegiadas pela formação docente, seja inicial ou continuada.

Finalizando, indicamos o Ensino Híbrido, constituinte necessário da Educação Digital Universitária, com as cinco características que marcam o futuro da educação, apontadas por Richard Elmore (2016, apud FERNANDES e ARBACHE, 2018) apresenta cinco fatores que irão transformar a aprendizagem na atualidade. São eles: conteúdos a serem aprendidos em todo lugar; professores em todo lugar; aprendizagem individualizada; redes digitais como salas de aula; e aprendizagem em todo lugar.

O futuro está aberto para a Educação... vamos ao futuro!

REFERÊNCIAS

- BACICH, L., MORAN, J. e FLORENTINO, E. Educação híbrida: reflexões para a educação pós-pandemia. **Políticas Educacionais em Ação**. N. 14, 2021. Disponível em: https://ceipe.fgv.br/sites/ceipe.fgv.br/files/artigos/ceipe_politicas_educacionais_em_acao_14_educacao_hibrida.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.
- BRASIL. Lei 9.394/1996, de 20 de dezembro. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 maio 2022.
- BRASIL. Decreto 5.800/2006, de 8 de junho. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 24 maio 2022.
- CUTRI, R. M., MENA, J. e WHITING, E. F. Faculty readiness for *online* crisis teaching: transitioning to *online* teaching during the COVID-19 pandemic. **European Journal of Teacher Education**, 43(4), 523-541, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1815702>. Acesso em: 24 maio 2022.
- FERNANDES, D. e ARBACHE, A. P. (Orgs.). **Recursos humanos: transformando pela gestão. Capacitação, gestão do conhecimento e novas tecnologias de aprendizagem**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

GOMES, Maria João. Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Coimbra, 42(2), 181-202, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-2_10. Acesso em: 24 maio 2022.

GRAHAM, C. R., BORUP, J., PULHAM, E. e LARSEN, R. K-12 Blended teaching readiness: Model and instrument development. **Journal of Research on Technology in Education**, 51 (3), 239-258, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15391523.2019.1586601>. Acesso em: 24 maio 2022.

HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TECH, V., TRUST, T. e BOND, A. As diferenças entre o aprendizado *online* e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**. V.2. Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE), 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>. Acesso em: 24 maio 2022.

MAINA, M. E-actividades para un aprendizaje activo. In SANGRÀ, A. (Coord.). **Decálogo para a melhoria do ensino online**. Editorial UOC, 2020. Disponível em: <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/122307>. Acesso em: 24 de maio de 2022.

MEANS, M., BAKIA, M. e MURPHY, R. **Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How**. Nova York: Routledge, 2014.

MISHRA, P. e KOEHLER, M. Technological pedagogical content knowledge framework. **Teachers College Record**, 108 (6), 1017-1054, 2006. Disponível em: http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In SANGRÀ, A. (Coord.). **Decálogo para a melhoria do ensino online**. Editorial UOC, 2020. Disponível em: <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/122307>. Acesso em: 24 maio 2022.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social**. São Paulo: Editora Senac, 2006.

YEIGH, T, LYNCH, D. E., TURNER, D., FRADALE, P. e LAWLESS, E. Using blended learning to support whole-of-school improvement: The need for contextualisation. **Education and Information Technologies**. 25 (4), 3329-3355, 2020.

GRANDE MÚSICA EM ADORNO E A RESPONSABILIDADE ÉTICA EM RELAÇÃO AO OUTRO SOBRE A PERSPECTIVA DA ALTERIDADE EM LEVINAS E EM FREIRE

Erickson Rodrigues do Espírito Santo⁹
Arnaldo Nogaro¹⁰

INTRODUÇÃO

Esse estudo está embasado em Adorno, Levinas e Paulo Freire e está calcado no objetivo específico de trazer ao debate as questões da perda de alteridade em Levinas, no que tange aos aspectos da Grande Música¹¹ diante da Indústria Cultural e à relação ética/estética da Grande Música, dentro de um contexto em que a ética da alteridade, como filosofia primeira, se torne um horizonte de ideal de beleza, refletindo sobre aspectos que possam provocar a instauração de uma autonomia e uma consciência crítica da educação musical pautada em um processo pedagógico autônomo com inspiração na teoria de Paulo Freire.

A opção por suas ideias visa a construção de alteridade a partir da ética como filosofia primeira pautada sobre a perda da alteridade à luz do conceito levinasiano de Rosto e a autonomia como possibilidade e pressuposto de uma educação estética que aponta uma formação pedagógica musical em prol de uma prática docente autônoma.

Portanto, a importância do debate das questões da perda de alteridade em Levinas, no que tange aos aspectos da Grande Música diante da Indústria Cultural e a relação com a ética/estética em Freire, dentro de um contexto em que a ética da alteridade como filosofia primeira, possa se tornar um horizonte de ideal de beleza.

⁹ Doutorando em Educação (URI). CV: <http://lattes.cnpq.br/5902128620830709>

¹⁰ Doutor em Educação (UFRGS). Reitor para a Gestão 2018-2022 (URI). Professor titular (URI). CV: <http://lattes.cnpq.br/1903996427651701>

¹¹ Claro que o conceito de “Grande Música” não pode sustentar radicalismos ao ponto de achar que apenas um tipo de música é a que se deva ser objeto da educação musical. Muito menos utilizamos o conceito para depreciar as produções culturais brasileiras dos últimos tempos em âmbito musical. A ideia do presente trabalho é que o conceito de Grande Música é aquele que ajuda ver a alteridade e a autonomia na educação musical, vendo como quaisquer tipos e gêneros de músicas podem contribuir para a autonomia do conhecimento e não para alienação pelo consumo, muito menos para o conceito de regressão da escuta cunhado por Adorno (2011).

DESENVOLVIMENTO

As relações de Alteridade, tanto em Levinas, pautada sobre a responsabilidade ética em relação ao Outro, quanto em Paulo Freire que versa sobre uma alteridade na educação formando sujeitos autônomos e autorreflexivos de suas práticas pedagógicas, são aspectos inerentes do ser humano para construir o Eu. Afinal, se faz necessária a construção desse Eu em uma relação com o Outro. Em outras palavras, na visão dos autores supracitados, para que qualquer Eu surja, é preciso que exista alguma coisa ou alguém que possa ser classificado como Outro.

A Alteridade, em linhas gerais, é a compreensão do Outro: o que há no Outro? Ou que horizonte esse Outro possibilita a partir da imagem ética do Rosto? Sua definição também é o encontro com a obra de arte. Sendo assim, o ser humano edificado sob a égide da liberdade e da autonomia do pensamento busca conceber o Outro, que agora se torna uma referência para a reflexão sobre o viver e o dever, a partir da exterioridade funcional da relação ética em seu transcender.

Nesse momento do encontro com a obra de arte – que, para essa pesquisa, leia-se arte como Grande Música –, será o momento da transformação onde o apaziguamento musical da música de massa será ultrapassado e consistirá nessa ocasião que a Grande Música fará a conexão para estabelecer a experiência estética diante das duas subjetividades do Eu e do Outro.

Nessa perspectiva de subjetividade é que ocorre a possibilidade de compreensão do Outro, que depende de uma mediação de certa forma dialética aonde o ir e vir das informações pertinentes ao Eu e ao Outro sejam absorvidos de modo que o Outro não seja visto como um problema nessa relação, pois a subjetividade do Eu, reconstrói a subjetividade ética do Outro.

Levinas procura reconstruir a subjetividade não mais na perspectiva do sujeito soberano, com um domínio total de si, mas na perspectiva de edificação de uma subjetividade acolhedora, exposta e vulnerável ao Outro, ou seja, uma subjetividade constituída, desde o seu nascimento anárquico, pela alteridade do Outro. A alteridade é um elemento constitutivo da subjetividade ética. A abordagem da alteridade em Levinas situa-se em um registro que pretende mostrar que a presença irreduzível do Outro inquieta constantemente a autonomia do Eu, chamando-o à responsabilidade ética. A alteridade do Outro anima e mantém viva a intriga na relação ética, pois provoca uma abertura

na consciência do “Eu” fazendo, com isso, vibrar na egologia do ser o sopro ético que anuncia o nascimento de uma nova relação com a alteridade. (MIRANDA, 2014, p. 469).

A subjetividade ética que constitui a alteridade soberana do Outro, acaba sendo afetada pelo viés da Indústria Cultural. Nessa relação, o Eu não concebe a abertura da sua consciência. Aqui se busca o entendimento sobre a perda da alteridade, da Grande Música perante a Indústria Cultural e sua relação ética e estética enquanto ética da alteridade como filosofia. O problema de alteridade nas relações entre a Grande Música (Eu) e a música de massa (Outro), ocorre a partir da “[...] relação entre o Mesmo e o Outro nem sempre se reduz ao conhecimento do Outro pelo Mesmo, nem sequer à revelação do Outro ao Mesmo, já fundamentalmente diferente do desvelamento.” (LEVINAS, 1980, p. 15).

Assim sendo, o Outro jamais será o Outro do Mesmo, ou seja, a alteridade do Outro e sua compreensão não são propriedades do Outro do Mesmo. Sob a perspectiva de Levinas (1980, p. 26), o

[...] Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é um simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda a iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que constitui o próprio conteúdo do Outro; outro de uma alteridade que não limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo.

Compreender o Outro do Mesmo, representado por uma alteridade não formal já é uma tarefa difícil. Agora se esse Outro que aqui se exemplifica como a música de massa (alteridade não formal), que inserido nesse sistema ainda seria denominado o Mesmo e que aparece cheio de rótulos oferecidos pela alienação, fica muito difícil ter o discernimento de alteridade constituída como conteúdo do Outro. Logo, por essa linha de raciocínio, Levinas (2004, p. 15) versa que “[...] o outro é significação, mas significação sem contexto nem horizonte nem fundo cultural. [...] O outro é o que não pode ser contido, que conduz para além de todo o contexto do ser.”

As palavras de Levinas (2004) dizem respeito exatamente ao que realmente a música de massa proporciona aos seus espectadores, uma significação sem contexto que não almeja um horizonte ético e muito menos estéticos, assim o ser humano na busca de um ideal de beleza, encontra-o justamente na Grande Música por

meio de uma vasta fruição, significam-se e ressignificam-se contextos, chegando a verdadeiro momento de experiência estética. Assim, a Grande Música “[...] é o Outro, entendido como significância ética por excelência, que inaugura a relação ética.” (MIRANDA, 2014, p. 472).

A experiência estética em uma relação ética, à luz de um horizonte de eticidades enquanto filosofia primeira, só ocorre mediante a significação do Outro calcada no contexto da fenomenologia. Nesse momento, a figura do Rosto expressada como Alteridade validada, que acolhe o Outro é o próprio surgimento da experiência estética.

A ética como filosofia primeira e a estética indicam que o processo de alteridade musical deve passar, por meio da compreensão do Outro, onde as estratégias de aproximação éticas/estéticas, ocorrem valendo-se do conceito de estética enquanto beleza da arte. Portanto, o sentido da ética, nasce do conceito estético, através das sensações do Rosto, “[...] pois a ética revela-se no sentido do Rosto, já que o Rosto do próximo é portador de uma nova ordem.” (LEVINAS, 2014, p. 28).

O revelar ético do Rosto faz que o comportamento musical se torne Alteridade, e, por conseguinte, o Rosto como reflexo ético da Grande Música leva o comportamento musical a uma nova ordem por conta do pluralismo que a Grande Música emana se tornando Alteridade diante do comportamento musical. Assim sendo, esse reflexo ético como filosofia primeira faz com que a Grande Música se torne novamente um estilo musical no Rosto do Outro.

Todavia, para que haja novamente um estilo musical no Rosto do Outro e um processo da busca pela alteridade musical da Grande Música que foi perdido por conta da Indústria Cultural é de grande relevância que se procure também um horizonte nas relações éticas e estéticas para uma melhor compreensão do que realmente significa a Grande Música.

Em suma, de que modo a negação da Grande Música, pela falta de alteridade, alavanca a Indústria Cultural? A resposta é evidente: pela alienação e pelo fetiche que a música de massa causa ao ser ouvida, ocasionando desconformidade e desqualificação social e estética. Está vinculada a um comodismo musical, e, portanto, em tempos de comodismo musical, não há horizonte a ser seguido senão o do apaziguamento musical, ou seja, não há um estilo musical no Rosto do Outro, pois este carrega toda a transcendência do infinito e no Rosto se instaura a possibilidade da Alteridade.

Portanto, a transcendência do infinito instaurada no Rosto indica a fruição estética, tal como a experiência estética. Assim sendo, o encontro com o Outro e seus vários Outros, só ocorre na relação ética/estética onde a Grande Música é a ponte para a instauração do Rosto como reflexo cultural da condição humana, possibilitando o resgate da humanidade, ou seja, só assim teremos um sujeito autônomo e racional que estará longe das amarras da Indústria Cultural. Nessa linha de raciocínio, onde teremos a possibilidade de encontrarmos sujeitos autônomos e racionais?

Na escola, na figura do professor que, enquanto sujeito autônomo e racional, busca por meio da ação pedagógica fazer com que a Grande Música solucione o problema do Outro na educação, oferecendo perspectivas cognitivas, fortalecendo sob o ponto de vista do conhecimento a busca do reconhecimento e da compreensão do Outro pelo viés da alteridade desses Outrem na arena educacional.

Entretanto, o Outro na educação é uma questão a ser pensada, pois a presença radical dele na perspectiva de alteridade pedagógica pode gerar fissuras no processo ensino-aprendizagem, em que pese o Ensino Fundamental I¹². Assim como podemos deixar de gerar essas fissuras? A partir da autonomia que corrobora com o ser humano em sua capacidade cognitiva, sensorial, elevando a Grande Música em sua cátedra verdadeira, mostrando que a experiência entre a Grande Música e educação no Ensino Fundamental I dialoguem para que haja uma ação pedagógica profícua e constante.

A aproximação entre a educação no Ensino Fundamental I e o Outro (Grande Música) se dá respeitando as diversidades do Outro, pois a educação sob a ótica levinasiana versa na significação/ressignificação buscando uma outra maneira de Educação, embasada no ensinamento que provém do Outro, enquanto condição ética como filosofia primeira de todo o saber a partir do conceito de Rosto, que nada mais é que a expressão única da singularidade do ser humano, assim sendo “[...] o rosto é significação, e significação sem contexto. Ele é o que não se pode transformar num conteúdo, que o nosso pensamento abarcaria; é o incontível, leva-nos além.” (LEVINAS, 1982, p. 78).

O Rosto dá significação e pode transformar a Grande Música em uma ação pedagógica que abarca a cognição humana pela autonomia do sujeito.

¹² A ênfase de nossa pesquisa está no Ensino Fundamental I pois acredita-se que nesse nível de escolaridade e desenvolvimento do estudante é que se constituem conceitos, hábitos e valores fundamentais que levará para a vida toda. Também é o período em que a criança/adolescente possui maior consciência de suas possibilidades e potencialidades de crescimento e onde pode-se educar e consolidar as grandes virtudes humanas.

Nessa perspectiva, a educação no Ensino Fundamental I não deve perder sua alteridade vislumbrando a Grande Música com “estranhamento” no contexto pedagógico, pois se continuarmos com essa visão, essa relação entre a educação no Ensino Fundamental I e a Grande Música estará no mesmo patamar entre o Outro e o Outro do Mesmo.

Portanto, ao equilibrarmos essa equação entre a educação no Ensino Fundamental I e a Grande Música, os estudantes inseridos no processo ensino-aprendizado serão sujeitos autônomos e verificarão a potencialidade cognoscente da Grande Música, sua aplicabilidade pedagógica e sua capacidade de ressignificação do conhecimento. Sendo assim, verificamos que o reconhecimento do Outro na educação (Grande Música) é algo que se faz necessário, que deveria estar inserido no contexto escolar, pois só assim teremos uma visão da alteridade que a Grande Música proporciona.

No entanto, há um problema a ser considerado, a Grande Música sempre causará estranheza, pois a Indústria Cultural fará com que ela perca sua alteridade e, por conseguinte, seu Rosto não seja proponente de ações pedagógicas, mas de inverdades e inércias pedagógicas que causam a alienação dos seus envolvidos nesse processo.

O conhecimento que o Rosto proporciona é a experiência *suigeneris* que permite aos seres humanos saírem de si mesmos e, conseqüentemente, da sua totalidade, porque o Rosto é o reflexo de nossa humanidade, assim “[...] a relação do eu com a totalidade é uma relação com os seres humanos dos quais reconheço o rosto.” (LEVINAS, 2004, p. 37). Portanto, a relação do eu com a totalidade não pode ser autoritária.

Nesse sentido, na investigação de quem é o Outro como forma de ação pedagógica, sob a perspectiva de alteridade, deixa-se de lado os autoritarismos impostos pela Indústria Cultural, a Grande Música se torna esse Outro que tem caráter educacional, conseguindo trazer à tona as questões de alcance do conhecimento, dando reflexo ao Rosto, trazendo as verdades do sentir estético. Deve ser visto como espelho de uma melhora no que diz respeito ao saber e oferece aos sujeitos a autonomia do saber, pois de acordo com Levinas (1982), o Rosto fala. Por conseguinte, é pelo Rosto que temos a marca característica e singular que nos identifica como seres humanos e só por isso temos a autonomia de nos relacionarmos com os Outros.

Portanto, a ideia de termos a Grande Música dentro do contexto educacional e verificando toda sua alteridade e autonomia pedagógica, deixando de lado o autoritarismo da Indústria Cultural, nos aproxima de Freire, uma vez que a Grande Música tem sua própria alteridade partindo de uma prática pedagógica autônoma visando a educação em sala de aula para a liberdade, ou seja, se Freire tivesse escrito algo sobre o Rosto, seria um Rosto pelo viés pedagógico enquanto autônomo e libertário.

Consequentemente, a construção da autonomia, ocorre a partir da consciência crítica da educação no Ensino Fundamental I onde a Grande Música tenha seu caráter de autonomia pedagógica, pautados em um processo de ensino aprendizagem autônomos e de forma alguma um ensino oprimido.

Nessa linha de raciocínio, chegamos à questão da experiência formativa e autônoma a partir da alteridade em Freire que transmite a concepção de um método educacional de alfabetização desde a Pedagogia do Oprimido, mostrando uma crítica da interferência das relações de produção do capital na escola. Assim sendo, Freire (1987) identifica uma educação tida como normatizadora “bancária”, que seria a educação posta para formar mão de obra para o capital e que tal educação não refletia uma realidade pedagógica, ou seja, os partícipes desse processo não tinham acesso à *gnose*.

Nesse sentido, Freire estrutura uma proposta educativa inovadora a partir das palavras geradoras como forma de construção do conhecimento dos partícipes situando na autonomia e na liberdade os pilares do conhecimento. Em outras palavras, deu condições ao ser humano para ser questionador de seus problemas, logo “[...] a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço.” (FREIRE, 1999, p. 93).

Encontra-se aqui o ponto de partida onde as ideias freirianas de educação se alinham com as ideias de educação musical, possibilitando assim vê-las como proposição de uma educação ao mesmo tempo formal e crítica, procurando novas posturas cujos princípios estão na autonomia e na alteridade dentro da dimensão da práxis pedagógica.

Portanto, é pela práxis que ocorre a finalidade para que haja o processo ensino-aprendizagem, assim dizendo, está nada mais é que a relação dialética entre os

seres humanos e a natureza, pois ela transforma a natureza por meio do trabalho e acima de tudo, transforma a si mesma, o que a caracteriza pela sua autonomia.

A autonomia em oferecer práxis pedagógica à educação musical não poderá ser vinculada ao modelo de educação bancária, pois se fosse assim, esse modelo de educação para o contexto musical não seria autônomo. Afinal, para ser autônomo é necessário o diálogo para que haja de forma contundente a práxis, a fim de que ela promova a passagem da consciência ingênua em consciência crítica, do contrário, perderia sua alteridade. Pois, a relação da prática pedagógica/crítica é oferecer condições para “[...] os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se.” (FREIRE, 1996, p. 18).

Consequentemente a autonomia e a liberdade da práxis pedagógica acontecem na relação com o Outro — seja em Freire ou Levinas — denotando a experiência formativa e autônoma, sendo a forma correta de um modelo de educação musical que vincule a liberdade para o ser consciente, o qual esteja alinhado à liberdade enquanto consequência de igualdade, que em linhas gerais é a alteridade.

A alteridade como princípio de uma prática pedagógica formativa, embasada na relação ética/estética, é a maneira de reverter as questões da regressão da escuta no cenário musical contemporâneo que está embasado na escuta a partir da lógica capitalista. Assim, a educação musical ligada à alteridade, como lógica formativa educacional vinculada na formação ética/estética, constrói na visão *marxista* relações da tríade da lógica sobre a práxis: ver (reconhecer), agir e julgar.

No entanto, o julgar está ligado com o ver, mas um ver que significa reconhecimento e, por isso não é o ver de um único sentido: da visão, mas um ver que reconhece as diferentes nuances de expressão como sons, decodificando e percebendo a fruição de uma experiência estética. Já, alteridade é algo que está ligada ao julgamento e não se pode julgar o Outro pela sua regressão da escuta, porque esse Outro está inserido na lógica capitalista. Porém, se deve agir por meios pedagógicos, por intermédio das relações que, no âmbito da educação musical, só ocorre pela gnose, isto significa, pela práxis pedagógica.

Entretanto, por meio da práxis pedagógica a educação musical deve assumir seu lugar no âmbito educacional, pois a partir de uma reflexão crítica surgem questionamentos pedagógicos: qual sua função pedagógica como ferramenta

no processo de ensino aprendizagem? De que maneira a autonomia da prática docente musical se torna alteridade?

Tais questionamentos podem ser respondidos da seguinte maneira: pelo fato de educar para autonomia e para liberdade ser a premissa para a desconstrução da regressão da escuta imposta pela Indústria Cultural dentro da lógica do capital, ou seja, a práxis pedagógica como educação crítica e emancipatória por meio de uma educação ética e estética. Por outro lado, a Alteridade longe do fetichismo e da alienação traz a ideia de que é pelo Rosto como reflexo que ocorre o processo formativo como lógica de formação, de vivência, de experiência de alteridade e experiência estética dentro de uma relação ética.

CONSIDERAÇÕES

Portanto, é pelo reflexo do Outro que a educação, dentro do contexto musical, deixa de ser bancária e se torna uma educação musical autônoma e libertadora pela gnose, pois os comportamentos musicais transmitidos pela educação bancária deixam de ser algo que apenas transferem o conteúdo. Há nesse momento um processo formativo, uma ação pedagógica musical, posta pela práxis pedagógica pensando no horizonte da arte como resgate da humanidade.

Por conseguinte, essa ação pedagógica musical que está vinculada à etapa da educação formal brasileira denominada Educação Básica, especificamente o Ensino Fundamental I, deve ser pensada levando em conta nossa pesquisa anterior (SANTO, 2016), bem como os materiais pedagógicos de ensino e aprendizagem no âmbito da educação musical sendo construído à luz da atual BCCC.

Nesse sentido, a relação de alteridade como princípio de uma prática pedagógica formativa embasada na relação ética/estética da autonomia e da liberdade em que pese a educação musical em sua assunção assume seu lugar no contexto educacional como aporte aos temas geradores do Século 21.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Introdução à Sociologia da Música**. Tradução Fernando Barros de Moraes. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Tradução: João Gama. Lisboa: Edições 70, 1982.
- LEVINAS, Emmanuel **Entre Nós – Ensaio sobre a alteridade**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2004.

LEVINAS, Emmanuel **Violência do Rosto**. Tradução Fernando Soares Moreira. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

MIRANDA, José Valdeinei Albuquerque. **Levinas e a reconstrução da subjetividade ética aproximações com o campo da educação**. Universidade Federal do Pará, Cametá, PA, Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 57, abr.-jun. 2014.

SANTO, E.R.E. **Ensino e aprendizagem musical nas escolas como Formação estética**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, linha de Processos Educativos em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, para a obtenção do título de Mestre em Educação. 2016.

O LETRAMENTO ACADÊMICO E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Clarice Vaz Peres Alves¹³

Cynthia Luz Yurgel¹⁴

Márcia Teixeira Antunes¹⁵

Mariana da Costa Lucas¹⁶

Tiê Ribeiro Guimarães¹⁷

INTRODUÇÃO

Entende-se que a aprendizagem da linguagem escrita é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores¹⁸ do ser humano. É por meio dela que o indivíduo se faz consciente dos diversos aspectos estruturais da linguagem e que, gradativamente, passa a empregá-la de forma mais complexa e autônoma. Segundo um dos autores proeminentes da Teoria Histórico-Cultural, L. S. Vygotsky, escrever é adentrar o “plano abstrato mais elevado da linguagem” (VTGOSTYSKY, 2010, p. 315), isto é, adentrar um nível superior. De acordo com as ideias de Vygotski (2010) para que isso ocorra é preciso, por parte do sujeito, uma intensa atividade interna a fim de comunicar-se com o externo, com o outro - em um complexo processo de representação do mundo, concreto e subjetivo, mediante o emprego de signos linguísticos. Assim, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o letramento acadêmico à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

Neste trabalho, o termo letramento acadêmico está relacionado ao processo de aprendizagem da linguagem escrita no contexto universitário. Trata-se de um contexto específico que envolve diversas tarefas de natureza textual, discriminadas de acordo com as especificidades das disciplinas e dos gêneros discursivos que as constituem. Segundo Fischer (2007, p. 180), o letramento acadêmico refere-se

¹³ Doutora em Educação (UFPel). Professora dos Cursos de Direito e Psicologia (FPE).

CV: <http://lattes.cnpq.br/9597799925568774>

¹⁴ Mestre em Educação (UFPel). Coordenadora e professora do curso de Psicologia (FPE).

CV: <http://lattes.cnpq.br/563199165359939>

¹⁵ Mestre em Direito (PUCRS). Coordenadora e professora do Curso de Direito (FPE).

CV: <http://lattes.cnpq.br/3478698520215325>

¹⁶ Graduanda em Psicologia (FPE). CV: <http://lattes.cnpq.br/3598976445561554>

¹⁷ Graduando em Psicologia (FPE). CV: <http://lattes.cnpq.br/7124808543803557>

¹⁸ Pesquisa financiada pela Fundação Nacional do Desenvolvimento do Ensino Superior- Funadesp.

“à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto”.

As reflexões que constituem este texto são oriundas de uma tese de doutoramento¹⁹ e de um projeto de pesquisa em andamento, financiado pela Fundação Nacional do Desenvolvimento do Ensino Superior – Funadesp. Tais reflexões estão organizadas da seguinte forma: inicialmente, serão tecidas algumas ponderações acerca da comunicação, da escrita e do letramento acadêmico. A seguir, será discutido a importância do professor como elemento mediador na apropriação dos gêneros acadêmicos; por fim, serão apresentadas algumas conclusões, oriundas das ideias aqui discutidas.

REFLEXÕES SOBRE COMUNICAÇÃO, ESCRITA E LETRAMENTO ACADÊMICO

Desde os primórdios, identificam-se no ser humano seu comportamento gregário e sua forma única de se comunicar. Há fenômenos indicadores da forte necessidade que a espécie humana possui de se organizar como sociedade. Para tal, a comunicação cumpre o papel fundamental: possibilita o ato de “pôr em comum” (SAUTCHUK, 2017, p. 1), isto é, disponibilizar ou informar algo a alguém tornando-o comum a ambos os seres. Ela permite, dessa forma, o compartilhamento de pensamentos e sentimentos pelos indivíduos, o que foi e é primordial para o desenvolvimento da humanidade (SAUTCHUK, 2017).

Com a comunicação, o mundo passa a ser representado por meio de diferentes formas pelos grupos sociais. Primeiramente, por meio de imagens e palavras faladas e, posteriormente, também pela escrita, o que enriqueceu drasticamente as formas de interação e as trocas de experiências e ideias entre os indivíduos, conforme explica Sautchuk (2017).

Dentre a comunicação falada e a escrita implicam-se certas distinções. Sabe-se que a comunicação oral é aprendida pela criança de forma natural, desde que conviva cotidianamente com seu grupo social. Já a linguagem escrita requer um processo de ensino-aprendizagem, no qual a criança é exposta a intervenções específicas que buscam promover a tomada de consciência sobre a estruturas da linguagem e a capacidade de controle sobre seus próprios processos de escrita.

¹⁹ ALVES, C.V.P. A escrita no contexto acadêmico: uma abordagem a partir de L. S. Vygotski. 2013. 232 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, 2013.

Sendo essa uma atividade adquirida, Sautchuk (2017, p. 2) alerta que “aprender a escrever depende muito de quem ensina e, principalmente, de como se ensina”.

Vygotski (1998, p. 156), ao fazer referência às implicações práticas da linguagem escrita, defende que o ensino deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita sejam compreendidas como necessárias ao sujeito: “a escrita deve ser relevante à vida”, pois só assim “poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem”.

Quanto às práticas de escrita no ensino superior, diversos estudos, desenvolvidos no Brasil, sobre letramento acadêmico (MARINHO, 2010; OLIVEIRA, 2011; SILVA e PEREIRA, 2013) revelam que os estudantes que ingressam nos cursos de graduação demonstram sérias dificuldades em produzir os gêneros recorrentes nessa esfera. Essas dificuldades estão relacionadas, especialmente, com a história de letramento desses alunos e com a maneira pela qual as práticas letradas da academia são apresentadas a eles (OLIVEIRA, 2011).

Segundo Lillis (1999), os contextos e as situações específicas de aprendizagem presentes no ensino superior provocam a emergência do que denomina prática do mistério. A autora explica que, na maioria das vezes, o professor, ao solicitar aos seus estudantes determinada produção acadêmica, julga que o conhecimento necessário a essa produção faz parte do senso comum, o que não é necessariamente verdadeiro. O mistério ocorre na medida em que os conhecimentos que os alunos deveriam empregar na produção de ensaios, resumos, resenhas e outros gêneros permanecem obscuros. O professor, partindo do pressuposto de que os estudantes têm conhecimentos suficientes para realizar essas tarefas de escrita que lhe são solicitadas (LILLIS, 1999).

Silva e Pereira (2013) afirmam que só na universidade, os alunos são familiarizados com práticas discursivas características do contexto acadêmico. A esse respeito, Marinho (2010, p. 366) esclarece que os gêneros acadêmicos “[...] não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental [sic] médio” e explica que “a leitura e a escrita de gêneros de referência na academia [...] são realizadas, de preferência, na universidade, porque é nessa instituição que são produzidos”. No entanto, segundo a autora, parece haver uma

[...] a crença (subjacente aos discursos de senso comum e aos currículos) no princípio de que se aprende a ler e a escrever (não importa qual seja o gênero) no ensino fundamental e médio. Aos professores universitários, costuma causar estranhamento o fato de encontrar alunos pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros

que sustentam as suas aulas e outros eventos próprios à vida acadêmica, [...]: o aluno aprovado no vestibular teria sido avaliado nas suas habilidades de leitura e de escrita e, consequentemente, estaria apto a ler e a escrever com propriedade e familiaridade os textos acadêmicos (MARINHO, 2010, p. 366).

Desse modo, nem um nem outro contexto educativo se sente responsável por tal ensino, ficando o estudante à mercê de aprendizagens tão necessárias à sua formação. Para Oliveira (2011), o estudante universitário deve assumir sua identidade como estudante acadêmico para se inserir, participar e interagir dentro da academia, mas defende que para assumir essa identidade, ele precisa ser socializado no discurso acadêmico, o que não ocorre de forma imediata, porque, para o aluno, esse domínio configura-se como algo totalmente novo. A autora explica que as estratégias que os alunos empregam para compreender e escrever os textos que lhes são solicitados na academia não são suficientes para que redijam textos reconhecidos pelos professores como acadêmicos.

Street (2010, p. 554), comenta que é pouco provável que os alunos da graduação perguntem a razão de escrever determinado texto que lhes seja solicitado. Segundo o autor, em vez de esperar que eles pensem sobre o objetivo de suas escritas, “espera-se que simplesmente ‘digam o que sabem’ sobre determinada área para demonstrar o conhecimento adquirido”.

Ao ingressar na universidade, é exigido do estudante que assuma a identidade acadêmica-científica, ou seja, um novo papel social que envolve um novo repertório linguístico e uma nova forma de expressar os conhecimentos internalizados no processo de formação (LEA E STREET, 1998). Todavia, é somente esperado e não ensinado ao acadêmico como deve agir para desenvolver esse novo papel social, que a academia espera dele.

A IMPORTÂNCIA DA PALAVRA DO PROFESSOR COMO ELEMENTO MEDIADOR NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA CONSCIENTE

Tanto as ideias de Bakhtin (2006) como as de Vygotski (1997; 2009), corroboram a importância das interações sociais, mediadas pela palavra, para o desenvolvimento da consciência. Para ambos, é na linguagem que está a fonte do comportamento social e da consciência. Bakhtin (2006, p. 36) defende que “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”; é o primeiro meio de constitui-

ção da consciência. Também, para Vygotski (1997d, p. 128), a palavra constitui e modifica a consciência; ele afirma que a “fala é um correlato da consciência”. Vygotski (2010) instituiu a palavra como elemento mediador entre os homens, afirmando que ela é um meio de compreensão mútua entre as pessoas ratificando a relevância da interação entre professor, aluno e texto no desenvolvimento da tomada de consciência acerca de aspectos que constituem o texto escrito. Sobre a palavra como elemento mediador, Bakhtin (2006, p. 177) igualmente defende que “é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. Portanto, entende-se que o ensino da escrita necessita ser baseado por ações mediadas e orientadas no sentido de propiciar o desenvolvimento da tomada de consciência e, conseqüentemente, do controle dos elementos da textualidade e dos diferentes gêneros que circulam na sociedade, desempenhando funções sociais distintas. Portanto, para os dois autores, a constituição dos seres humanos, seu aprendizado e seus processos de pensamento, ocorrem por intermédio da relação mediada com outras pessoas.

Compartilha-se das ideias de Kleiman e Assis (2016) ao defender que o processo de apropriação da escrita no contexto acadêmico (ou em outro contexto) pressupõe o desenvolvimento da capacidade do estudante de avaliar sua produção durante e após o seu término, observando em que medida as ações de textualização empreendidas permitiram a concretização de seu projeto de dizer. Tomando como base as ideias de Bakhtin (2006) e Vygotski (2009), compreende-se que, para ocorrer o desenvolvimento da capacidade de o estudante avaliar o que escreve, é necessário propiciar a ele práticas específicas e sistemáticas de escrita, revisão e reescrita, mediadas por interações sociais. Mediante uma relação interlocutiva com seu texto, no interior de uma atividade social, o sujeito será capaz de desenvolver a capacidade de avaliar a qualidade dos textos que redige.

Alves (2013) ao abordar o ensino da escrita no contexto acadêmico, explica que não só os alunos ingressantes, mas também aqueles que já estão na universidade há algum tempo, encontram dificuldades para empregar estratégias que lhes permitam compreender e escrever textos reconhecidos por seus professores como acadêmicos, se não forem disponibilizados a eles momentos de interlocução com suas escritas. A esse respeito, Kleiman (2009) defende que à medida que os estudantes aprendem normas sociais que regulam as práticas discursivas presentes na universidade, por intermédio da leitura e da análise dos gêneros formadores, eles

passam a dialogar com os textos de formação, objetivando assegurar sua autonomia discursiva, assumindo seu novo papel, ou seja, o de aluno de graduação.

Entende-se a esfera acadêmica como um espaço de produção e sistematização de conhecimento, onde circulam textos de diversos gêneros e níveis de complexidade. Entretanto, muitos universitários encontram dificuldades para se engajar no discurso acadêmico por não terem sido inseridos em tal discurso – nem na educação básica, nem na universidade – sendo submetidos ao que Street (1984, 2003) denominou de modelo autônomo de letramento, ou seja, aquele que compreende o ato de ler como uma simples atividade de decodificação das palavras, sem considerar a leitura e a escrita como práticas sociais (ALVES, 2013).

No que se refere à mediação do professor na apropriação das habilidades de escrita, Dolz e Schneuwly (2004, p. 47) afirmam “as intervenções sistemáticas do professor desempenham um papel central para a transformação das interações entre o aprendiz e o texto”. Nessa mesma direção, Damiani *et al.* (2011), defende que as intervenções do professor são como espelho que reflete os problemas que os textos apresentam, contribuindo, assim, para sua melhoria.

Assim, julga-se extremamente importante que o professor conheça a condição letrada de seus alunos que ingressam na universidade a fim de que possa dar conta de suas necessidades ou, pelo menos, de parte delas, no que tange à sua escrita, caso contrário, o “acesso à universidade não vai além do acesso físico” (OLIVEIRA, 2011, p. 107).

O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E O PROCESSO DE LETRAMENTO

Compreende-se que ser ou se tornar alguém letrado significa que essa pessoa apresenta um repertório de estratégias competentes para que seja possível corresponder às diversas necessidades de um contexto acadêmico e da prática social em que está inserido. Fischer (2007) afirma que o letramento acadêmico pode ser definido como sendo um desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre as diferentes formas de interação com os gêneros próprios do discurso acadêmico. A autora explica também que, as formas práticas desse contexto são tomadas de identidades profissionais, pois as diferentes formas de leitura e de escrita que se aprende e se utiliza na universidade, estão amplamente associadas a identidades, expectativas sociais acerca dos modelos e papéis que devemos desempenhar no âmbito acadêmico. Dessa forma, para que esse sistema funcione é necessário um

bom engajamento dos envolvidos no que se refere, principalmente, às práticas de leitura e de escrita - instrumentos teóricos fundamentais na construção da identidade acadêmica (FISCHER, 2007).

Entende-se que todo esse caminho de aprendizagem e de desdobramento do letramento de cada indivíduo, ganha uma importância ainda maior se relacionado ao seu desenvolvimento psicossocial. No que se refere ao desenvolvimento psicossocial, Vygotski (1998) enfatizou a internalização das funções psicológicas superiores. Sobre o processo de internalização, o autor propõe as seguintes transformações:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica).
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1998, p. 64).

De acordo com as ideias do autor, o desenvolvimento psíquico do ser humano aparece em dois planos: primeiro no plano social e depois no plano psicológico. Esse processo de reconstrução interna de uma operação externa, o autor denominou de internalização. Vygotski (1995d, p. 151) esclarece que “[t]odas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade.

As funções psicológicas superiores são assim denominadas, por serem tipicamente humanas e estarem relacionadas a ações intencionais e controladas pelos sujeitos. Essas funções não são inatas, mas resultado do desenvolvimento social da conduta. Portanto, com base nas ideias vygotskianas, compreende-se que as funções psicológicas superiores são processos mentais que se desenvolvem por meio da mediação simbólica, fornecida pelo contexto histórico-cultural no qual o indivíduo está inserido. Luria (1987, p. 60) explica que, para Vygotski,

[...] as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do *Homo sapiens*, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana [grifos do autor] LURIA, 1987, p. 60).

São consideradas funções psicológicas superiores o pensamento verbal, a memória lógica, a formação de conceitos, a atenção voluntária, entre outras.

Assim, entende-se que o aprimoramento das funções psicológicas superiores está relacionado, diretamente, com o processo de letramento do indivíduo, pois elas se desenvolvem por meio das relações sociais, que o sujeito estabelece com seus pares.

CONSIDERAÇÕES

De acordo com as reflexões aqui empreendidas, defende-se que um dos caminhos que as intuições educacionais devem “trilhar” para que seus estudantes sejam inseridos na escrita de cunho científico, que permeia o contexto acadêmico, é abordá-la como processo, propiciando a eles momentos de reflexão, revisão e reescrita de seus textos. Cabe ao professor “guiar” o acadêmico para percepção dos possíveis desajustes presentes em seu texto, por meio de um movimento do inter para o intrapsicológico. Acredita-se que os processos interpsicológicos gerados por discussões acerca da qualidade da expressão das ideias e do conhecimento existente sobre a correção linguística dos textos produzidos na universidade, apresentam potencial para que os estudantes desenvolvam consciência acerca dos problemas de sua escrita e, posteriormente, adquiram condições de controle sobre tais problemas. Entende-se que a tomada de consciência e a capacidade de controle caminham juntas para a qualificação da escrita, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Todavia, defende-se que somente a tomada de consciência não propicia o desenvolvimento do controle. Por outro lado, se o sujeito não tomar consciência de seus problemas, não busca alternativas para solucioná-los.

Shotter (2006, p. 16), com base na perspectiva Histórico-Cultural argumenta que “é por meio de palavras, de enunciações dos outros que agimos de maneira voluntária, consciente, passando a ser responsáveis ou a ‘responder’ por nossa própria conduta”. As palavras do autor corroboram com nosso entendimento sobre a importância da palavra e do outro como instrumentos mediadores no desenvolvimento dos processos de letramento do sujeito e, conseqüentemente, no aprimoramento das funções psicológicas superiores. Como bem explica Vygotski (1997c) que a tomada de consciência sobre nossos atos é um fato social, que provém das relações que estabelecemos com o meio em que estamos inseridos.

Diante das elucidações acerca da escrita e do processo de letramento acadêmico, entende-se que a aprendizagem da linguagem escrita se trata de um longo

e complexo processo intimamente relacionado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2009).

Defende-se, portanto, que para promover o desenvolvimento dos processos cognitivos exigidos no letramento acadêmico, é fundamental aos estudantes o acesso a um ensino adequado relativo à produção de textos. Logo, para que isso ocorra, faz-se necessário uma abordagem de escrita interativa e processual, que promova um papel ativo do acadêmico durante seu processo de aprendizagem e que o estimule a tomada de consciência e proporcione a capacidade de controle sobre os processos da escrita.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C.V.P. **A escrita no contexto acadêmico**: uma abordagem a partir de L. S. Vygotski. 2013. 232f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, 2013.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- DAMIANI, M.F. (*et al.*). Diagnóstico e análise dos problemas da escrita acadêmica. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, V.14, N.1, p. 455-478, jul/dez. 2011.
- DOLZ J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita**: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY J.; DOLZ, J. B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado Letras, 2004.
- FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.
- KLEIMAN, A.B. ASSIS, J.A. **Significados e ressignificação do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- KLEIMAN, A. **Projetos dentro de projetos**: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. *Scripta*, Belo Horizonte, V.13, N.24, p. 17-30, 2009.
- LEA, M.R.; STREET, B.V. **Student writing in higher education**: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Abingdon, Oxon, UK, V. 23, N. 2, p. 157-172, 1998.
- LILLIS, T. **Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery**. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). *Students writing in the university*: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, p. 127-140, 1999.
- LURIA, A. R. (1987). **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MARINHO, M. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico**. *Revista brasileira de linguística aplicada*. Belo Horizonte: ALAB/POS LIN. V.10, N.2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>>.
- OLIVEIRA, E. F. **Diferentes expectativas acerca do ensino da prática de letramento da resenha**. *Entreletras*. Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT – N. 3 – 2011-2.
- SAUTCHUK, I. **Perca o medo de escrever** – 2ª Edição – São Paulo: Saraiva, 2017.

SHOTTER, J. **Conscientia, as witnessable knowing along with others.** *Theory & Psychology*, V.16, N.1, p.13-36, 2006.

SILVA, R.W.; PEREIRA, B. G. **Letramento acadêmico no estágio supervisionado da licenciatura.** *Raído*, Dourados, MS, V.7, N.13, p. 37-60, jan./jun. 2013.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 243p.

STREET, B.V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Teleconferência Unesco Brasil, Letramento e diversidade, 2003.

STREET, B.V. **Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos.** *Perspectiva*, Florianópolis, V.28, N.2, p. 541-567, jul./dez. 2010.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas:** La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. Madrid: Visor Distribuciones, 1997c. Tomo I.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas:** el problema de la conciencia. Madrid: Visor Distribuciones, 1997d. Tomo I.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas:** génesis de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor Distribuciones, 1995d Tomo III.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O MAL-ESTAR NA PROFISSÃO DOCENTE

Edson Moura da Silva²⁰

INTRODUÇÃO

O avanço da Educação a Distância e uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para a transmissão de aulas síncronas ou assíncronas, sendo, essa última, mais praticada na EaD e, a primeira, mais utilizada nos dois últimos anos, face ao advento do trabalho remoto, durante a pandemia da COVID 19, trouxe em seu bojo a discussão do aumento de queixas de docentes quanto ao excesso de atividades, advindas do uso de diferentes recursos e aparatos tecnológicos para a profusão do ensino nas salas de aula virtuais.

Em consonância com essas ideias, apresenta-se a seguir uma discussão teórica acerca do mal-estar docente, advindo dessa relação e mediação, muitas vezes compulsória, dos processos de ensino e de aprendizagem centradas na EaD, cuja atuação docente se dá por imposição e não em raras vezes, sem conhecimentos e formação adequadas para o exercício das atividades assíncronas.

DESENVOLVIMENTO

Experiências de prazer-sofrimento perpassam a relação subjetiva do trabalhador com a sua atividade profissional, seja quando uma pessoa se vê obrigada a socializar-se com outros, a partir dos valores, normas e regras instituídas pela organização, ou ainda pelo conteúdo da tarefa laboral.

Bock, Teixeira e Furtado (2011) apontam que o sofrimento mental não pode ser considerado apenas uma má consequência e que, em determinados casos, se revela propício à manutenção da produtividade quando esse sofrimento encontra uma forma de superação.

Contrapondo as ideias dos autores Bock, Teixeira e Furtado (2011), Martins e Honório (2014) afirmam que, no mundo do trabalho, o próprio reconhecimento profissional é utilizado pelas empresas como um meio de dominação do empregado. Contudo, advertem os autores de que as promessas organizacionais

²⁰ Doutor em Educação (PUC-Minas). CV: <http://lattes.cnpq.br/6436140896087143>

nessa direção podem levar a um quadro de exaustão profissional e, consequentemente, ao sofrimento no trabalho.

Na busca pela compreensão das consequências na vida e na saúde do trabalhador, outros diferentes autores discorreram acerca da relação homem-trabalho apontando fatores distintos, porém não dissociados e que agem na vida cotidiana do trabalhador, por exemplo, a carga de trabalho físico e mental. Todavia, não é possível quantificar uma vivência, que permeia tanto o prazer como a satisfação, ou a frustração e a agressividade, pois não se pode dar conta em termos objetivos de uma vivência individual (MENDES e TAMAYO, 2001; SAMPAIO e MARIN, 2004).

São três os fatores que corroboram como fonte balizadoras para essa relação homem-trabalho, na perspectiva de Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994). No primeiro, o organismo do trabalhador não é um ‘motor humano’ (sic), na medida em que é permanentemente objeto de excitações internas e externas; no segundo fator, o trabalhador não chega a seu local de trabalho como uma máquina nova. Por fim, o terceiro fator considera que o trabalhador possui uma história pessoal que se concretiza por certa qualidade de suas aspirações, desejos, motivações e necessidades psicológicas; “o trabalhador, em razão de sua história, dispõe de vias de descarga preferenciais que não são as mesmas para todos e que participam na formação daquilo que denominamos estrutura da personalidade” (DEJOURS; ABDOUCHELI e JAYET, 1994, p. 24).

O trabalho pode se tornar prazeroso ou causar perigo para o aparelho psíquico quando ele se opõe à sua livre vontade. O trabalhador se revigora pelo trabalho, por meio de um processo dialético ligado ao conteúdo da tarefa que, ora resulta em uma descarga de energia psíquica legitimada pela tarefa realizada, que pode gerar satisfação, ora pela diminuição da carga psíquica do trabalho, o que pode gerar insatisfação e mal-estar. Dessa forma, o bem-estar psíquico não é somente advindo da ausência do seu funcionamento, mas, ao contrário, de um livre funcionamento. Outras duas dimensões da relação do sofrimento humano com o mundo do trabalho são descritas como sendo as mais relevantes. São elas: diacrônica e sincrônica. A primeira é atinente ao sofrimento singular herdado pela história psíquica do indivíduo, a qual faz parte seu passado, memória e personalidade. A segunda, a dimensão sincrônica, é o sofrimento atual, que emerge do reencontro do sujeito com a situação de trabalho, tendo como parte integrante o contexto material, social e histórico das relações de trabalho. Nesse *front* de batalha, entra em cena o sofrimento do indivíduo, sua elaboração

favorável para a produção de saúde, ou o sofrimento criativo (AGUIAR, 2005; DEJOURS; ABDOUCHELI e JAYET, 1994).

Como forma de combater e enfrentar o sofrimento, a angústia e a insatisfação advindos da carga de trabalho, o ego elabora estratégias defensivas como forma de amenizar, disfarçar ou mascarar os sentimentos causadores de mal-estar. Esses sentimentos defensivos da profissão são o resultado da repressão pulsional pela qual, para proteger sua saúde mental, o trabalhador transfere para o próprio corpo os sintomas da doença, afastando do campo psíquico os motivos eliciadores de desprazer (AGUIAR, 2005).

Já em 1931, Sigmund Freud postulava que o sofrimento humano pode ser advindo a partir de três direções: da fragilidade do próprio corpo; do poder da natureza; e do relacionamento com os homens. Freud (1931) alertava que o sofrimento advindo dessa última fonte é o mais penoso, pois não podemos lutar contra o tempo, que inflige a carga sobre o corpo, bem como sobre o ímpeto das forças da natureza. Contudo, as relações sociais não representam segurança ou benefícios; ao contrário, podem gerar danos irreparáveis (FREUD, 1931).

Se retomarmos o ponto central da presente pesquisa, que é o de investigar as formas de superação, advindas do mal-estar na profissão docente, do desconforto, do desprazer e de tudo aquilo que possa prejudicar o seu bem-estar e sua saúde, diante da imposição institucional para a atuação de professores em disciplinas na EaD, encontraremos, no público investigado, diferentes percepções que corroboram com a ausência do bem-estar no exercício de seu trabalho.

Do ponto de vista etimológico, o termo saúde é derivado do latim *salus, saluti*, que significa aquilo que é, são. Entretanto, nas palavras Andrade (2007), existe certa imprecisão no termo, referindo-se por vezes às condições de vida humana e, em outras, à ausência de doenças. Para equacionar tais divergências, adota-se a concepção da Organização Mundial da Saúde – OMS, que define, “a saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente a ausência de doença ou enfermidade” (OMS, 2002).

Dessa forma a ausência de saúde poderia ser identificada por diferentes agentes ou sintomas, tais como o mal-estar físico, mental e o reconhecimento social – onde a educação deveria ser um processo de construção de novos saberes focados não somente para o mercado de trabalho. Um modelo educacional que permitisse vislumbrar a transformação do homem pela educação, buscando novas possibilidades e conhecimentos que ultrapassem as necessidades merca-

dológicas. Uma educação que não se encerra nas atividades laborais, que acabam impactando na saúde, no bem e mal-estar dos profissionais na sociedade capitalista, percorrendo caminhos distintos daqueles pelos quais se presencia no exercício da formação de mão-de-obra. Incluindo a formação da profissão docente, que se encontra inserida em um mercado de trabalho, que prepara uma mão-de-obra de forma continuada por meio de um emaranhado processo formativo, constituindo um produto acabado, para retroalimentar e ser consumido pela demanda do próprio mercado.

Assim, mais uma vez as escolas evocam as ideias funcionalistas de Frederick Taylor, formando profissionais que oferecem uma mão-de-obra que vem sempre acompanhada de um corpo que pensa, que tem necessidades e sentimentos (TAYLOR, 1995), enfatizando os aspectos racionais e técnicos de um modelo teórico que visa à supremacia dos resultados econômicos e financeiros.

Acerca de tais considerações dos problemas que afetam a saúde do corpo docente em suas atividades profissionais, nota-se que, no campo da educação, um estudo mais aprofundado foi realizado por Esteve (1999). Tal estudo teve como propósito servir como ajuda aos docentes, “em primeiro lugar [...] e depois a nossa sociedade, na reflexão proposta sobre o papel do professor no momento histórico que nos compete viver” (Esteve, 1999, p. 21), apresentando o mal-estar e diferentes doenças profissionais na profissão docente.

Esteve (1999) relata diferentes autores que utilizaram o termo ‘mal-estar docente’ a partir da década de 1950; dentre eles, Mandra (1977), Amiel (1980) e Dupont (1983). Estes autores faziam uso da expressão “para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (ESTEVE, 1999, p. 25).

Ao resgatar, na Espanha, a expressão mal-estar docente utilizada desde a década de 1950, Esteve (1999) propõe em seus estudos uma nova concepção para a terminologia, indo além da dor ou do adoecimento, buscando compreender as aflições que acometem o professor na contemporaneidade, bem como o “incômodo indefinível [...] sintomas manifestos [...] sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por que” (ESTEVE, 1999, p. 12).

As principais contribuições do autor acerca do estudo sobre o mal-estar docente, ainda que realizado nos países europeus, foi o de concluir que tal fenômeno não estava circunscrito a apenas um sistema educacional e sim que era

um fato de caráter internacional, “sobretudo porque o padecimento manifestado pelos professores nada tem de falso, mas profundamente real, fazendo aparecer um mundo até então ignorado de padecimento e dor” (ANDRADE, 2007, p. 82).

Para Esteve (1999), o mal-estar tem suas bases arraigadas nas mudanças e exigências do trabalho docente, identificando alguns fatores como indicadores do mal-estar docente, dentre eles, as transformações no papel do professor e dos agentes de socialização; a falta de apoio do contexto social; a escassez dos recursos materiais; as limitações institucionais, o aumento da violência nas escolas e o esgotamento docente.

Os sentimentos de comisseração por si mesmos se traduzem no juízo que fazem de sua própria profissão. Um exemplo desta ideia é publicamente dizer que “o educador mal remunerado, isolado, humilhado pelos alunos e pela hierarquia, ao mesmo tempo, interiorizou sua condição e depreciou seu próprio trabalho [...]. Não nos enganemos, desempenhamos um ofício que já não existe. A escola está morta” (DHERBÊCOURT, 1975, apud ESTEVE 1999, p. 38).

Nos países da América Latina, mais especificamente, no Brasil, Argentina e Chile, os estudos focados no mal-estar docente têm início nos anos 1980. Conforme os apontamentos de Martinez (2003, p. 77), “*a saúde do trabalho* abre um capítulo tardio com o setor docente e suas enfermidades profissionais, riscos e acidentalismo típico [...]”. Para a autora, o fato de que embora não viessem à tona, nem tampouco fossem discutidas pela academia, tais doenças se faziam presentes no dia-a-dia do professor, bem como impactavam nos resultados das suas atividades profissionais.

Nas pesquisas realizadas por Duarte (2010), constata-se que o trabalho docente, a partir da década de 1980, foi alvo de investigação no Brasil. Sua pesquisa teve por objetivo realizar um estudo bibliográfico de dissertações e teses de doutorado acerca do trabalho docente no Brasil, cujos resultados apontaram para diferentes fatores e dentre eles destacam-se os estudos sobre o mal-estar docente e saúde do professor, identificando as suas representações, sentidos e significados. Dentre as perspectivas estudadas pela autora, destaca-se a saúde e mal-estar docente que enfatizavam, principalmente, sobre as causas mais frequentes do adoecimento docente, resultando em doenças como a Síndrome de *Burnout*²¹; a prevalência de problemas vocais e estresse em professores; as condições de vida e trabalho e as

²¹ Do inglês to burn out, queimar por completo, esgotar-se. (SPECTOR, 2012, p. 320).

consequências sobre a saúde mental do professor; implicações do tempo na saúde e no trabalho docente (DUARTE, 2010).

A Síndrome de *Burnout*, também chamada de síndrome do esgotamento profissional, foi assim denominada pelo psicanalista nova-iorquino Freudenberg, após constata-la em si mesmo, no início dos anos 1970. Essa síndrome tem como principais características o desgaste emocional, despersonalização, baixa satisfação pessoal e o sentimento de incompetência do trabalhador. A síndrome manifesta-se através de quatro classes sintomatológicas – física, psíquica, comportamental e defensiva – na vida do trabalhador. A primeira classe, física, apresenta os sintomas de fadiga constante, distúrbio do sono, falta de apetite e dores musculares; a segunda, psíquica, apresenta sintomas de falta de atenção, alterações da memória, ansiedade e frustração; já a terceira, comportamental, foi identificada quando o trabalhador apresenta-se negligente no trabalho, com irritabilidade ocasional ou instantânea, incapacidade para se concentrar, aumento das relações conflituosas com colegas, necessidade de longas pausas para o descanso e cumprimento irregular do horário de trabalho; a última classe, a defensiva, o trabalhador denota tendência ao isolamento, sentimento de onipotência, empobrecimento da qualidade do trabalho e atitude cínica. É uma patologia que atinge trabalhadores da área da saúde, segurança pública, setor bancário, educação, cartórios, tecnologia da informação, projetos, jornalistas, advogados, professores dentre outros. (PEREIRA, 2002; GUIMARÃES; CARDOSO, 2004).

Andrade (2007) ressalta a Síndrome de *Burnout* como um dado expressivo no adoecimento docente, decorrente da exaustão emocional, do desgaste e do esgotamento físico, levando trabalhador a perder o sentido de sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil.

Para Martínez (2003) o corpo docente cada vez mais vem apresentando problemas de saúde e sofrimento psíquico. Relegado pelas políticas públicas, a despeito da busca por auxílio médico, recorre a consultas psiquiátricas e psicológicas, o que o autor considera como um sinal de alerta pelo fato do docente chamar a atenção sobre si com um grito que revela dor e sintomas de loucura (MARTÍNEZ, 2003).

Enfatizando os aspectos da saúde docente, a autora clama por uma inquietação institucional, que ainda se encontra velada, ou esquecida, pois fica indiferente às queixas suscitadas pelos docentes, associadas às suas condições de trabalho e saúde. Martínez (2003, p. 79) ressalta que “a saúde do trabalho docente e saúde

escolar, ambas tão relacionadas com a vida cotidiana na escola, suas regulações e exigências, não aparecem no interesse dos governos nas áreas de educação e saúde públicas.” Assim, evidencia-se a necessidade de uma maior atenção quanto ao bem-estar docente, pois torna-se evidente que a saúde ou a falta dela rompe as paredes da escola e irrompe, da mesma forma, ou ainda mais exacerbada, na vida do profissional docente na comunidade onde vive.

Estudos realizados sobre a Saúde e Trabalho nas Escolas da Grande Vitória, apontam como resultados de pesquisa a promoção de um amplo debate no interno das escolas e entre as escolas, sobre as relações saúde-trabalho docente, bem como o desdobramento do processo para outros municípios do estado do Espírito Santo. No que se refere aos aspectos específicos da organização de trabalho, a maioria dos professores pesquisados apresentaram como principal queixa o excesso de trabalho e a inexistência ou insuficiência de intervalos para descanso, para a recuperação do cansaço. Destaca-se, ainda, nas palavras dos autores “o descaso das políticas públicas no que se refere à atenção à saúde dos docentes no município de Vitória e às condições muito precárias de trabalho” (MARCHIORI; BARROS; OLIVEIRA, 2005, p. 156).

Em pesquisa realizada acerca do mal-estar docente em 58 escolas e com a participação de 573 professores da rede particular de ensino da Bahia, com média de 34 anos e 11 anos de magistério, os resultados apontaram para uma grande incidência de adoecimento do corpo docente, que apresentou como principais queixas as condições de trabalho; dores na garganta, pernas e costas, além de rouquidão e cansaço mental. No que tange às reclamações do ambiente de trabalho, foram destacadas salas inadequadas, trabalho repetitivo, estresse, ritmo acelerado de trabalho, falta de equipamentos adequados para o exercício da tarefa e posição incômoda de trabalho, que culmina no absentismo (SILVANY-NETO *et al.*, 2000).

Estudos correlatos realizados em docentes baianos, no período de 1996 a 2007, resultaram em três grupos de queixas de saúde, relacionadas a disfunções vocais, osteomusculares e de saúde mental, que foram associadas a características da organização do trabalho docente. Os estudos ainda revelaram contribuições quanto aos aspectos relacionados às condições e conteúdo da tarefa, à ocorrência dos diferentes efeitos sobre a saúde do corpo docente investigado, gerando a ausência no trabalho (ARAÚJO e CARVALHO, 2009).

Esteve (1999), apresenta as principais consequências do mal-estar docente que afetam a saúde do profissional da educação. Ressalta-se que as três doenças que atingem um maior número de docentes são, respectivamente, depressão, neuroses reativas e a ansiedade, todas tendo como origem o mesmo componente emocional advindo da atividade psíquica. O autor afirma que os problemas de saúde dos professores foram estudados exaustivamente utilizando os arquivos da Inspeção médica da delegação de Educação e Ciência em Málaga. O autor ressalta ainda que as três causas de licença mais relevantes são de origem traumológica, geniturinária-obstetrícia e neuropsiquiátrica, o que representa um percentual acumulado de 59,99% do número total de dias de licença. Destaca, também, que os docentes diagnosticados pela inspeção médica com distúrbios psíquicos eram afastados das atividades em sala de aula e designados para executarem tarefas administrativas.

Dados de uma pesquisa pioneira, realizada pelo Ministério da Educação (MEC) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)²² no ano de 2016, sobre a saúde dos professores no Brasil, com relatos de absenteísmo de professores nas escolas da Educação Básica, revelam as ocorrências de eventos de saúde correlacionados às condições de trabalho dos professores investigados. Foi utilizada uma amostragem probabilística de docentes de 2014, sendo entrevistados 6.510 professores de 5.737 escolas em todo o Brasil.

A amostra foi selecionada a partir de um universo de 2.229.269 docentes, que responderam a um questionário com 54 questões. As entrevistas foram realizadas por telefone, via sistema Educatel.

Os resultados revelaram que 69,1% dos docentes faltaram, ao menos, um dia no último ano de trabalho e 14,7% precisaram se afastar por, no mínimo, sete dias. O principal motivo do absenteísmo foram problemas de saúde (53,3%), seguido de problemas familiares (33,2%) e problemas no deslocamento (9%) dos respondentes.

Dentre os principais problemas de saúde estavam os de voz (17,7%); respiratórios (14,6%) e emocionais (14,5%). Quanto às condições de trabalho, foi relatado por 64,0% dos entrevistados ruído intenso no trabalho, 29,7% sofreram violência verbal praticada por estudantes e 56,2% trabalham 40 ou mais horas durante a semana. Sobre a qualidade da gestão, 40,6% mencionaram não ter apoio social na escola, 14,9% não têm autonomia no ambiente escolar e 54,4%

²² Disponível em: <<http://planodecarreira.mec.gov.br/destaques/59-estudo-de-abrangencia-nacional-sobre-a-saude-dos-professores-e-realizada-pelo-mec-e-ufmg>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

dos professores ouvidos têm dificuldade para faltar ao trabalho mesmo quando estão com dor ou outro problema de saúde.

As diferentes pesquisas realizadas no Brasil, embora não tendo contemplado todas as doenças em um único estudo, oferecem resultados isolados acerca de doenças e do mal-estar docente correlata às aquelas apresentadas na Tabela 2, com destaque para sofrimento psíquico, estresse, depressão, ansiedade e desconforto docente (ANDRADE, 2007; BARROSO, 2008; BRANQUINHO, 2010; FONSECA, 2013; GRANDE, 2009; MARTINS e HONÓRIO, 2014; SILVA, 2006).

Na perspectiva de Silva (2006), a reestruturação e as reformas neoliberais que aconteceram no início do século XXI, na área de educação, tendem a contribuir para mudanças, gerando um aumento do esgotamento docente. Para a autora, a crescente precarização das condições de trabalho é uma das principais causas que levam ao sofrimento docente, a um sentimento de impotência e a perda do sentido do trabalho, o que gera a falta de perspectivas profissionais docentes e o abandono da profissão.

Os resultados dos estudos realizados por Barroso (2008) apontam para as causas objetivas do sofrimento psíquico correlacionadas às questões próprias do trabalho, tais como a organização e o planejamento das tarefas, bem como aquelas vinculadas a questões subjetivas ditadas pela falta do convívio social. Destaca-se ainda grande incidência dos sentimentos de medo, insegurança, culpa, tristeza, sensação de morte, taquicardia, falta de ar, desgaste e também a recorrência de choro, depressão e pânico. Para a autora, existe um paradoxo evidenciado pelos argumentos de que os respondentes afirmam gostar da profissão docente, pois é no trabalho que o professor encontra satisfação.

Grande (2009) aponta em seus estudos um sentido de utilidade da profissão docente. Os professores buscam ocultar o sofrimento, expressando o prazer e a satisfação advindos do trabalho docente, representado pelo sentimento de possibilidade de transformação da realidade social do aluno, o que acaba gerando força para a continuidade do exercício do magistério.

Para Branquinho (2010), a promoção do bem-estar docente se deve ao fato das condições de trabalho oferecidas para a realização das tarefas. No entanto, a falta de apoio e de suporte organizacional, temperatura ambiente, escassez de mobiliários, instrumentos, equipamentos, material de trabalho e de instrumentos são fontes para o mal-estar no exercício da profissão docente.

A investigação de Fonseca (2013), que procurou estudar os motivos pelos quais os professores são levados a desistir da docência, apontou que, dentre os principais motivos, destacam-se as condições de trabalho e os problemas emocionais, evidenciando, ainda, deficiências estruturais no funcionamento e organização da escola, bem como os baixos salários.

Outros estudos confirmaram que a falta de reconhecimento no trabalho, correlacionados à faixa etária e o tempo de serviço no magistério, revelaram que os professores mais jovens e com menos experiência na profissão docente demonstraram ser susceptíveis ao sofrimento ocupacional quando privados de recompensas ou retribuições pelo esforço dedicado à docência. (MARTINS e HONÓRIO, 2014).

CONSIDERAÇÕES

O cenário de desconforto e mal-estar, discorridos anteriormente, retrata um panorama das causas e consequências físicas e psicológicas na profissão docente, sendo necessário buscar compreender quais são as estratégias psicológicas, utilizadas pelos docentes, como forma de superação frente ao desconforto e pressões normativas decorrentes da imposição para atuação na educação à distância, a fim de evitar a famigerada demissão do cargo. Há muita névoa a ser dissipada com o calor de novas pesquisadas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Aparecida Ferreira de. **Psicologia aplicada à administração**: uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Saraiva, 2005, 423p.

ANDRADE, Maria José Silva. **Saúde, professor/a!**: Do perfil do adoecimento docente às repercussões na prática pedagógica. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Maranhão. São Luís. 2007, 192p.

ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins. **Condições de trabalho docente e saúde na Bahia**: estudos epidemiológicos. Educação & Sociedade. v. 30, n. 107. Campinas, p. 427-449, maio/agosto, 2009.

BARROSO, Betânia Oliveira. **Para além do sofrimento**: uma possibilidade de compreensão do mal-estar docente. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília. Brasília – DF. 2008, 190p.

BOCK, Ana Mercês Bahia; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi; FURTADO, Odair; **Psicologia Fácil**. São Paulo: Saraiva, 2011. 229p.

BRANQUINHO, Neuzani das Graças Soares. **Qualidade de vida no trabalho e vivências de bem-estar e mal-estar em professores da rede pública municipal de Unai/MG**. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social. Universidade de Brasília. Brasília, DF. 2010, 175p.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 1 de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 mar. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 29 abr. 2018.

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. In BETIOL, Maria Irene Stocco (Coord.). São Paulo: Atlas, 1994, 145p.

DUARTE, A. **A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007**. Educar em Revista, Curitiba, n. especial 1, p. 101- 117, 2010.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru – São Paulo: EDUSC, 1999. 170p.

FONSECA, Mônica Padilha. **Porque desisti de ser professora**: um estudo sobre a evasão docente. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília. Brasília – DF. 2013, 134p.

FREUD, Sigmund (1927-1931). **O futuro de uma ilusão. O mal estar na civilização e outros trabalhos (1930)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. v.XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GRANDE, Carolina. **O trabalho e o afeto**: prazer e sofrimento no trabalho dos professores da escola pública de Brasília. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Universidade de Brasília. Brasília – DF. 2009, 195p.

GUIMARÃES, Liliana Andolpho Magalhães.; CARDOSO, Wilma Lucia Castro Diniz. **Atualizações da síndrome de burnout**. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2004.

MARCHIORI, Flávia; BARROS, Maria Elizabeth B. de; OLIVEIRA, Sonia Pinto de. **Atividade de trabalho e saúde dos professores**: o programa de formação como estratégia de intervenção nas escolas. Trabalho, Educação e saúde. v. 3, n. 1. Rio de Janeiro. Março, 2005.

MARTÍNEZ, Deolídia. **Estudos do trabalho docente**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 75–86.

MARTINS, Andréa Arnaut Vieira; HONÓRIO, Luiz Carlos. **Prazer e sofrimento docente em uma instituição de ensino superior privada em Minas Gerais**. o8cs - Salvador, v.21 - n.68, p. 835-852 - Janeiro/Março – 2014.

MENDES, Ana Magnólia; TAMAYO, Álvaro. **Valores organizacionais e prazer- sofrimento no trabalho**. Psico-USF, Itatiba, v. 6, n.1, p. 39-46, jan./jun., 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados a Saúde**. 10. rev. Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português (Centro Brasileiro de Classificação de Doenças) – Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo / Organização Mundial de Saúde / Organização Pan-Americana de Saúde, 2002.

PEREIRA, Ana Maria T. Benevides (org.). **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bem estar do trabalhador. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2002.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educação Social, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez., 2004.

SILVA, Maria Emília Pereira da. **Burnout**: por que sofrem os professores? Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, ANO 6, N. 1, 1º Semestre de 2006. p. 89–98.

SILVANY-NETO, Annibal Muniz; et. al. **Condições de trabalho e saúde de professores da rede particular de ensino de Salvador, Bahia.** Revista Baiana de Saúde Pública. Salvador, n. 24, n. 1/2, 2000. p. 42-46.

SPECTOR, Paul E. **Psicologia nas organizações.** 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

Nota: esse texto é parte integrante da Tese de Doutorado: SILVA, Edson Moura da. Os professores de ensino superior e as pressões para atuação na educação a distância. 2018. 301 f.: il. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2017.

O USO DO GOOGLE FORMS NO ENSINO MÉDIO: DESVELANDO ATITUDES E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

Enis da Motta Ferreira da Silva²³

Rosemar Eurico Coenga²⁴

INTRODUÇÃO

A pandemia ocasionada pela disseminação do vírus da Covid-19 explicitou a falta de infraestrutura e de multiletramentos tecnológicos que tanto escolas, professores e estudantes não tinham, pois devido ao fechamento das escolas e a contaminação das pessoas pelo vírus, “o chão da sala de aula” tornou-se a tela de computadores, celulares e *tablets*. Ensinar “a distância” não foi fácil, pois não estávamos preparados para isso. As primeiras dificuldades foram o acesso à tecnologia digital, principalmente por falta de acesso à internet, depois por não ter os equipamentos necessários, sejam eles smartphones ou computadores. O ano de 2020 foi desafiador tanto para professores quanto para os estudantes, pois estes, em sua maioria, não tinham equipamentos para as aulas remotas, quando tinham o celular, não tinham internet, e alguns que tinham os dois, não estavam motivados a participar das aulas.

Quando o governo determinou o retorno das aulas de forma remota, foram oferecidos alguns cursos para os professores conseguirem atender os estudantes. Em 2020, a plataforma Microsoft Teams foi utilizada para videoconferência, também como se fosse a sala de aula, onde as atividades eram postadas pelos professores e respondidas pelos estudantes. Já em 2021, a plataforma Google Classroom é que foi escolhida para ser a sala de aula virtual. Com isso, a Secretaria de Estado de Educação de MT, ofereceu cursos voltados para o uso de recursos educacionais com uso das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação).

Diante de tantos desafios para o ensino remoto e na tentativa de melhorar o engajamento dos alunos para participarem das aulas (os que têm acesso à internet) foi criado um jogo no *Google Forms*. Além de proporcionar aos alunos

²³ Mestranda em Ensino (UNIC). CV: <http://lattes.cnpq.br/3313985787815684>

²⁴ Doutor em Literatura (UnB). Professor (UNIC). CV: <http://lattes.cnpq.br/6784437572638138>

um momento de letramento com o objetivo focado no processo de ensino aprendizagem, estimular os alunos a participar das aulas em formato *online*, a criação do jogo também fazia parte de uma atividade avaliativa da Atividade 2 (Jogos Pedagógicos Interativos) do curso “Princípios Orientadores às Práticas Pedagógicas Com Uso de Recursos Digitais” realizado de 17/05/2021 a 27/08/2021, ofertado pela Secretaria de Educação de Mato Grosso – SEDUC, por intermédio do Centro de Formação e Atualização do Professor – CEFAPRO. O curso foi dividido em 3 momentos, sendo: *Google Workspace for Education*; Jogos Pedagógicos Interativos e Biblioteca Virtual

Como esta atividade – criação de um jogo – poderia ser realizada em duplas, convidei o professor de espanhol para que fizéssemos a atividade juntos. Escolhemos a turma do 1º ano de uma escola pública, localizada no município de Várzea Grande. A referida turma tinha uma razoável participação nas atividades *online* e os conteúdos eram semelhantes nas disciplinas, uma vez que estávamos iniciando o ensino da língua.

Assim, o objetivo deste trabalho é de mostrar que a atividade escolar, apresentada de forma lúdica por intermédio de multiletramentos e uso de tecnologias tem mais eficácia do que uma atividade apresentada de forma tradicional, ou seja, em forma de texto, por exemplo.

A seguir, no desenvolvimento discorreremos sobre as questões de tecnologias, multiletramentos, como o jogo didático foi constituído bem como as análises do resultado dessa prática pedagógica. E por fim, tecemos algumas considerações

DESENVOLVIMENTO

De uma forma geral, para Bacich “as tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria.” (BACICH, 2018, p. 03)

Assim, o uso de tecnologias digitais em sala de aula, em especial, na disciplina de língua inglesa não está vinculado apenas nesta era pandêmica - ocasionada pela disseminação do Covid-19 no mundo todo - e as aulas passaram a acontecer de forma remota. As tecnologias estão estipuladas nos documentos que regem as diretrizes educacionais, tais como Base Nacional Comum Curricular – BNCC e

os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, também vem sendo debatido por autores como Leffa (2006)²⁵, Paiva (2012)²⁶ entre outros.

Para a BNCC (2018), a tecnologia desempenha uma função importante no ensino médio, pois, de acordo com essa normativa educacional, estamos vivenciando momentos marcados fortemente por avanços e desenvolvimentos na área tecnológica, na qual tem efeitos extensos no funcionamento da sociedade, logo no mercado do trabalho, “para qual o aluno deve ser preparado”. (BNCC, 2018, p. 474).

Nas competências gerais da educação básica da BNCC o uso das tecnologias em sala de aula está apresentado:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 09).

Dada tal compreensão sobre o uso das tecnologias nas aulas de língua inglesa, para Paiva (2001), a partir de suportes teóricos sociointeracionistas, o uso de recursos tecnológicos propicia inúmeras oportunidades de o estudante usar a língua de maneira comunicativa e significativa com outros falantes ou aprendizes de inglês em tarefas individuais ou colaborativas.

Juntando o período pandêmico aliado ao processo de ensino aprendizagem mediado pelas tecnologias, foi desenvolvido um jogo utilizando-se da ferramenta *Google Forms*. O jogo tinha como objetivo uma revisão do conteúdo já trabalhado, digamos de forma “tradicional” ou como diria Freire (1987) mecanicista, na qual o professor é o “detentor do saber” e somente repassa aos alunos.

Kapp (2018) argumenta que “Várias meta-análises (estudos de estudos) já indicaram que o aprendizado com base em jogos é mais eficiente que o método tradicional de instrução utilizado em sala de aula.” (KAPP, 2018, p. 47)

Assim,

Jogos de aprendizagem. São destinados a ajudar os jogadores a desenvolver novas habilidades e novos conhecimentos, ou a reforçar os já existentes. Os jogos voltados para a aprendizagem também são

²⁵ LEFFA, V.J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

²⁶ PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em: maio, 2022.

chamados de “jogos sérios” ou “jogos instrucionais”. O objetivo final de um jogo de aprendizagem é permitir o alcance de algum tipo de resultado de aprendizagem enquanto o “jogador” está envolvido ou imerso num processo de aprendizado. Jogos de aprendizagem com frequência se apoiam na abstração da realidade e num elemento de fantasia no processo de ensino; em geral eles não apresentam réplicas de situações de vida real. O divertimento dentro do jogo deve estar o mais ligado possível àquilo que estiver sendo aprendido.” (KAPP, 2018, p. 44 e 45)

Além do uso das tecnologias em sala de aula por meio de jogos considera-se também os multiletramentos na qual os alunos são expostos. Pois, as práticas de linguagens contemporâneas aliada as culturas digitais contribuem para a perpetuação de novos letramentos e dos multiletramentos (BNCC, 2018), dentre eles os letramentos digitais.

Rojó, (2012) define os multiletramentos como um conceito que coloca em cena a ideia de multiplicidade em dois aspectos: a multiplicidade cultural e a multiplicidade de linguagens nos processos comunicativos.

Em leituras para a composição deste trabalho, encontramos em Dudeney *et al.* a definição de letramento digital que desvela da seguinte maneira: “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital.” (Dudeney *et al.* 2016, p. 17).

Nesta mesma vertente, busca-se ofertar instrumentos que visem a transformação social por meio da apropriação dos letramentos e dos multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política BNCC (2018).

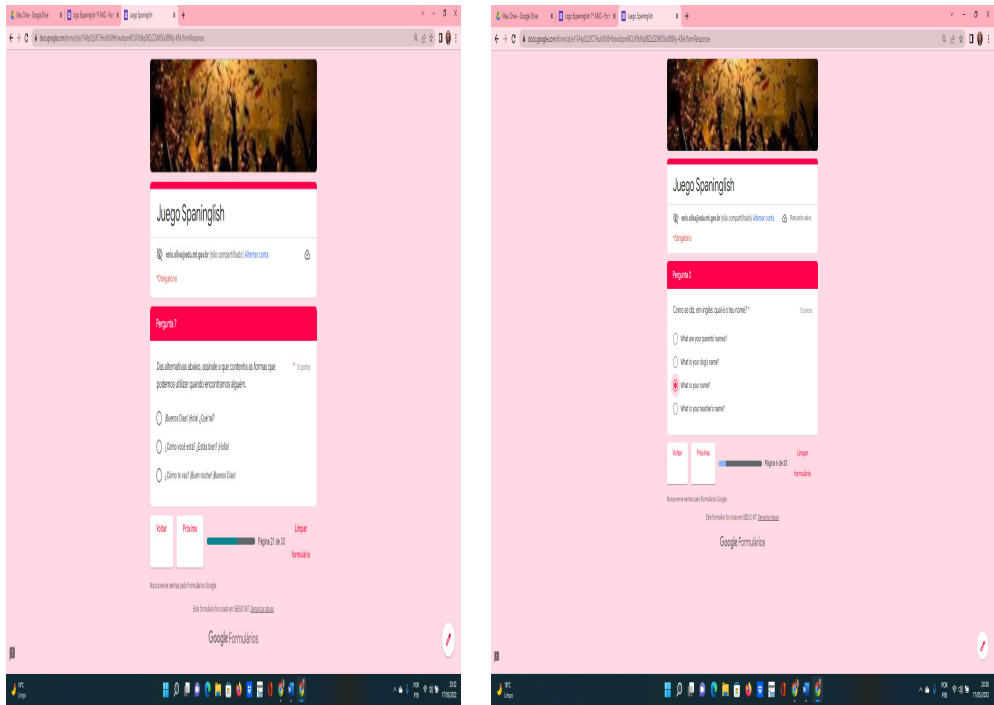
Pensando na execução do planejamento para a turma de 1º ano do ensino médio e com a meta de cumprir a atividade proposta no curso “Princípios Orientadores Às Práticas Pedagógicas Com Uso De Recursos Digitais”, na qual a professora de inglês e o professor de espanhol estavam realizando, surgiu a ideia de fazer um jogo que envolvesse essas duas disciplinas.

Os conteúdos elencados para esta atividade foram vocabulário: fruta, cor, número e cumprimentos em inglês e espanhol. Então, em um primeiro momento os professores explicaram a questão de escrita, pronúncia e realizaram algumas atividades. Percebeu-se pouco engajamento, também alguns alunos nem participaram. Cabe destacar aqui também, que as vezes os alunos não consideram a

disciplina de línguas estrangeiras como de suma importância, tem também a questão da grade curricular fixa que a escola segue, o ensino de línguas adicionais nas escolas tem a carga horária reduzida (PAIVA, 2009). No ensino médio, da escola em que os professores que desenvolveram o jogo atuam é ofertada apenas uma hora de aula por semana.

Dado a falta de participação ativa dos alunos na metodologia utilizada nas atividades, foi desenvolvido um jogo com o objetivo de engajar os alunos, haja visto, que com o uso das tecnologias percebeu-se um certo interesse dos alunos no processo de ensino aprendizagem.

Figura 1 – exemplo de atividades realizadas em inglês e espanhol



Fonte: <https://docs.google.com/forms/d/10lTY4tHLk0MMqieY0XylPwDp9R-kobaWoNCW6CULbhRE/edit?ts=62844081>

Conforme imagens acima, o jogo foi criado no *google forms* – uma ferramenta disponível no Google na qual é possível construir questionários, perguntas, anexar imagens e quando este questionário é respondido, esta ferramenta permite gerar tabela ou gráficos das respostas dos alunos. Após o jogo pronto, fizemos um teste

entre nós para saber se estava tudo certo. Logo em seguida foi gerado o link e encaminhado no grupo de WhatsApp da turma.

Vale ressaltar que os alunos realizaram atividades avaliativas de forma escrita com o conteúdo trabalhado. Como muitos deles, não haviam prestado atenção no desenvolver das aulas, as notas não foram muito positivas. Quando o jogo foi disponibilizado para os alunos, logo tivemos um feedback otimista. Os alunos estavam desenvolvendo as atividades propostas, estavam empolgados e acima de tudo engajados no processo de ensino aprendizagem.

Inclusive alguns alunos que não tinham feito nenhuma atividade proposta – por meio do método tradicional –, participaram da atividade com o Juego Spaninglish. Para a BNCC (2018) muito do que a cultura da impressão (ou da palavra escrita), que necessita ainda ser ter uma centralidade na educação escolar, “é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem.” (BRASIL, 2018, p. 478).

Alguns alunos enviaram mensagens as professoras pelo whatsapp dizendo que foi muito legal e divertido resolver o jogo do que uma atividade “normal”, dava mais vontade de estudar e que era para fazer mais vezes esse tipo de atividade, “ensinar língua exclusivamente através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras.” (DUDENEY *et al.*, 2016, p. 19)

Mudar os métodos no processo de ensino aprendizagem na atualidade é ir além da resolução de atividades no papel impresso e/ou no quadro negro é preparar os alunos para a leitura e realização de atividades em “diferentes mídias, ter contato com diferentes gêneros, fazer cada vez mais das tecnologias digitais, para que os alunos e os educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio dela.” (Rojo, 2012, p. 36).

Como exposto por Rojo (2012), não apenas os alunos aprendem quando estão em contato com as tecnologias digitais, os professores também podem aprender. Ao confeccionar o jogo e estar em contato direto com o uso de letramento outrora desconhecido por nós professores, foi preciso uma pesquisa, uma busca de como colocar as imagens, as alternativas, se o aluno errasse como faria para voltar, entre outros. Desta forma, foi de grande aprendizado também para nós educadoras.

Quando fomos averiguar os gráficos sobre a resposta dos alunos, em sua maioria, os alunos obtiveram 100% por cento de acertos. Deste modo, os alunos

ficaram fascinados, mencionando que sabiam inglês, que gostavam de aprender de forma lúdica e divertida. A seguir tecemos algumas considerações/conclusões acerca da temática apresentada.

CONSIDERAÇÕES

O uso das tecnologias e os multiletramentos foram manejados de todas as formas possíveis durante o período de pandemia. Assim, este capítulo teve como objetivo apresentar o resultado da realização de um jogo didático *online* desenvolvido por professores de línguas, na plataforma *Google forms*, em uma escola pública com alunos do 1º ano do ensino médio.

Para Kapp “evidências demonstram de maneira clara que os jogos podem ser ferramentas eficientes e efetivas para o ensino. Participantes de jogos instrucionais podem aprender – e realmente aprendem – com os jogos!” (KAPP, 2018, p. 46). Deste modo, ao analisarmos a participação dos alunos na atividade de jogo, percebemos que eles se engajam mais, pois aproxima da realidade deles – multiletramentos digitais. Muitos dos estudantes fazem uso de jogos digitais e uma tarefa com similaridade fez a diferença. que até os estudantes que não faziam uso da plataforma, resolveram participar.

Os resultados do processo de ensino aprendizagem ocorreu de forma satisfatória, pois, quando os alunos foram submetidos a uma nova avaliação sobre os conteúdos trabalhados de forma lúdica as notas – de 0 a 10 – tiveram um grande avanço em comparação de quando os alunos foram avaliados primeiramente em que foram expostos a um método tradicional de sala de aula.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian, MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky e PEGRUM, Mark; tradução MARCIONILO, Marcos. **LETRAMENTOS DIGITAIS**. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

E-DOCENTE. **Como a tecnologia é contemplada pela BNCC**. Disponível em: encurtador.com.br/cpM24. Acesso em: 13 maio 2022.

KAPP, Karl; BOLER, Sharon; tradução Sally Tilelli. **Jogar para Aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes**. São Paulo: DVS Editora, 2018. Kindle.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

PAIVA, V.L.M.O. **A WWW e o ensino de inglês**. Revista brasileira de linguística aplicada, 2001.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em: maio 2022.

ROJO, Roxane H. Pedagogia do Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

JOGOS ELETRÔNICOS COMO FERRAMENTAS DE APOIO AO ENSINO: RESULTADOS DE APLICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Felipe José Carbone²⁷
Edilson Rebelo dos Santos²⁸
Morgana de Fátima Agostini Martins²⁹

INTRODUÇÃO

O processo de ensino aprendizagem traz em sua complexidade contemporânea novas possibilidades de interação entre alunos e professores por meio de ferramentas e tecnologias diversas. Dentre essas tecnologias, destacam-se os jogos eletrônicos que se constituem como novas abordagens metodológicas de ensino e se aproveitam da sua natureza colaborativa e interativa como apoio metodológico. Além disso, os jogos eletrônicos possuem uma grande popularidade com o público jovem e fazem parte de um mercado em franco crescimento, líder no setor de entretenimento no mundo com um faturamento de 198 bilhões de dólares no ano de 2021 (MORDOR, 2022).

Considerando a popularidade dos jogos eletrônicos e sua fácil aceitação pelo público jovem, este trabalho demonstrará os resultados da aplicação de um jogo eletrônico como apoio ao ensino da disciplina de Gerência de Projetos ofertada em uma universidade pública no estado de Mato Grosso do Sul. O jogo foi aplicado como um trabalho colaborativo entre os acadêmicos com a finalidade de apoio pedagógico ao processo de ensino. Além disso, a utilização de um jogo eletrônico visa estimular e motivar o desenvolvimento social dos acadêmicos, considerando seu caráter lúdico. (AMBRÓSIO; SCHOEFFEL, 2011). Para tal, foi escolhido um jogo bastante popular, chamado Stardew Valley, considerado como um simulador da vida no campo e disponível em múltiplas plataformas (computadores, smartphones e videogames).

Recentemente, com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) algumas iniciativas para a simulação aplicada ao gerenciamento de projetos

²⁷ Doutorando em Educação (UFGD). CV: <http://lattes.cnpq.br/5703999336170547>

²⁸ Mestrando em Educação (UFGD). CV: <http://lattes.cnpq.br/1079875016801517>

²⁹ Pós-doutorado em Educação (Universidad de Buenos Aires). Doutorado em Educação Especial (UFSCAR). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFGD). CV: <http://lattes.cnpq.br/9425072594458947>

vêm surgindo e se mostrando promissoras (LEAL; OLIVEIRA, 2011) (LEITE, 2013). Entretanto, ainda não existem muitos simuladores que possam auxiliar na prática da disciplina de Gerência de Projetos, em grande parte estão inacessíveis ou incompletos em relação às competências desejadas. Portanto, foi escolhido o jogo Stardew Valley como simulador, na expectativa que ele proporcione prazer e satisfação aos alunos e também um ambiente rico de informações que avalie de maneira implícita e explícita conceitos abordados na disciplina. De acordo com a ementa da disciplina de Gerência de Projetos, seu estudo deve capacitar os alunos a compreender os conceitos de elaboração e gerenciamento de projetos, fornecendo conhecimento sobre projetos, metodologias e processos dos grupos de processo do ciclo de vida dos projetos.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo demonstrar a aplicação de um jogo eletrônico na disciplina de Gerência de Projetos como elemento de apoio ao processo de ensino. Em específico, por meio da pesquisa realizada, responder algumas questões como: Seria possível utilizar um jogo eletrônico como ferramenta pedagógica para auxílio na disciplina de Gerência de Projetos? O jogo Stardew Valley possui requisitos suficientes para proporcionar aprendizado quanto aos conceitos estudados na disciplina de Gerência de Projetos? Quais as dimensões de aprendizagem que o jogo proporciona aos acadêmicos?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram aplicados questionários em 45 acadêmicos entre 18 e 23 anos matriculados em duas turmas de Gerência de Projetos no ano de 2020 nos cursos de Sistemas de Informação (turma 1) e Engenharia de Computação (turma 2) que realizaram as atividades propostas no jogo Stardew Valley. Os questionários possuíam 13 questões e tinham como objetivo avaliar o uso do jogo como ferramenta didática, sendo elaborado de maneira semiestruturada com questões abertas e fechadas. As questões foram elaboradas em bloco para coletar as seguintes informações: o primeiro bloco apresentou questões sobre o tempo e avaliação da satisfação com o jogo, o segundo bloco trouxe questões sobre liderança e planejamento, e o terceiro e último bloco foi sobre o esforço e aprendizado em relação a disciplina de Gerência de Projetos.

A aplicação do jogo e desenvolvimento do trabalho, em ambas as turmas, foi logo no início do semestre, de maneira remota, possuindo uma metodologia e critérios para desenvolvimento como trabalho prático avaliativo. Foram formados

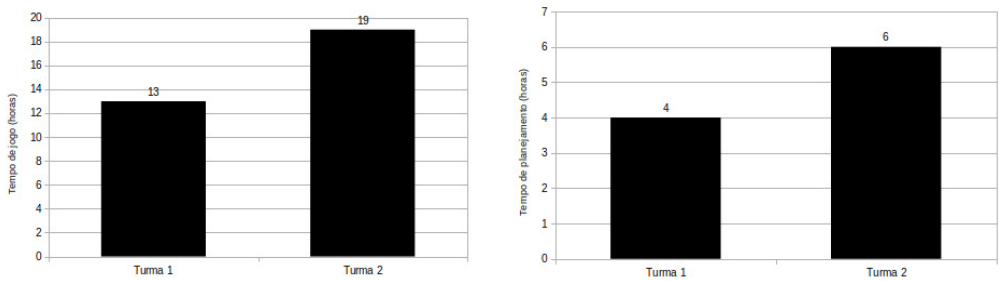
grupos com até no máximo 4 acadêmicos e estabelecida uma regra em que o jogo somente poderia ser jogado em grupo de maneira cooperativa e que todas atividades elencadas na metodologia do trabalho deveriam ser descritas para a escrita de um relatório final. No final do semestre, cada grupo entregou seu relatório final do trabalho prático e os alunos foram convidados para responderem o questionário sobre o jogo de maneira individual e anônima. Foram obtidas 11 respostas da turma 1 e 19 respostas da turma 2, ou seja, 30 respostas de um total de 45 acadêmicos concluintes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a aplicação dos questionários, foi possível analisar a eficácia da utilização do jogo Stardew Valley como ferramenta didática e de apoio na disciplina de Gerência de Projetos. Assim, iremos demonstrar e discutir alguns dos resultados obtidos mais relevantes na tentativa de responder às questões norteadoras deste trabalho.

Nas primeiras questões do questionário, foram solicitados os tempos de jogo e planejamento médio dos acadêmicos, conforme a Figura 1. A intenção dessa questão é analisar o engajamento e dedicação com o jogo e comparar o tempo utilizado para planejar as ações em equipe para cada ação.

Figura 1 - Tempo médio de jogo e planejamento



Fonte: Elaborado pelos autores.

No trabalho foi solicitado que o tempo mínimo de jogo seria de uma estação, ou seja, uma dedicação de pelo menos 6 horas. Entretanto, o tempo médio de jogo da turma 1 foi de 13 horas e de 19 horas para a turma 2, demonstrando engajamento com a atividade proposta. Além disso, a turma 1 passou em média 4 horas planejando as ações dentro do jogo, enquanto que a turma 2 utilizou 6 horas em média. Esse resultado demonstra uma dedicação ao planejamento, considerado uma das partes mais importantes em um projeto e bastante debatido em sala de aula.

A seguir, foram realizadas questões para entender alguns aspectos sobre liderança, requisito importante na condução para o sucesso de qualquer projeto (RUSSO; RUIZ; CUNHA, 2005). O objetivo foi mapear quais acadêmicos lideraram suas respectivas equipes e como ocorreu o processo. As respostas de ambas as turmas 1 e 2 revelaram que os próprios acadêmicos elegeram seus líderes, na maioria das vezes devido ao seu conhecimento quanto ao jogo ou na área de gerência de projetos. Algumas respostas que verificam essa análise: “Foi bem natural, me falaram se eu queria liderar e aceitei” da turma 1, e “Comecei fazendo o relatório e dizendo o que deveríamos fazer ao decorrer do jogo” da turma 2. Na perspectiva deste trabalho, a identificação da característica de liderança auxilia o acadêmico no seu processo de descoberta, demonstrando suas tendências e preferências na sua trajetória profissional ou acadêmica.

Outro ponto importante que foi questionado aos acadêmicos foi a respeito dos conflitos de interesse. Uma das premissas do trabalho era que o jogo deveria ser jogado apenas de maneira cooperativa, com grupos de 4 pessoas (número máximo permitido no modo cooperativo do jogo *Stardew Valley*). O objetivo desta premissa foi explorar um maior dinamismo do jogo utilizando o modo cooperativo, resultando em múltiplos caminhos e decisões a serem tomadas pelos acadêmicos. Por meio deste dinamismo, eram esperados alguns conflitos de interesse, exigindo ainda mais do planejamento e da representatividade de um líder em cada grupo. Assim, questionados sobre os possíveis conflitos, obtivemos algumas respostas similares com os participantes da turma 1, relatando que membros da equipe se recusaram a realizar atividades específicas ou seguir a rotação de atividades propostas pelo líder. Já a turma 2 não relatou nenhum conflito de interesse no trabalho, apenas divergências de opiniões que foram facilmente resolvidas.

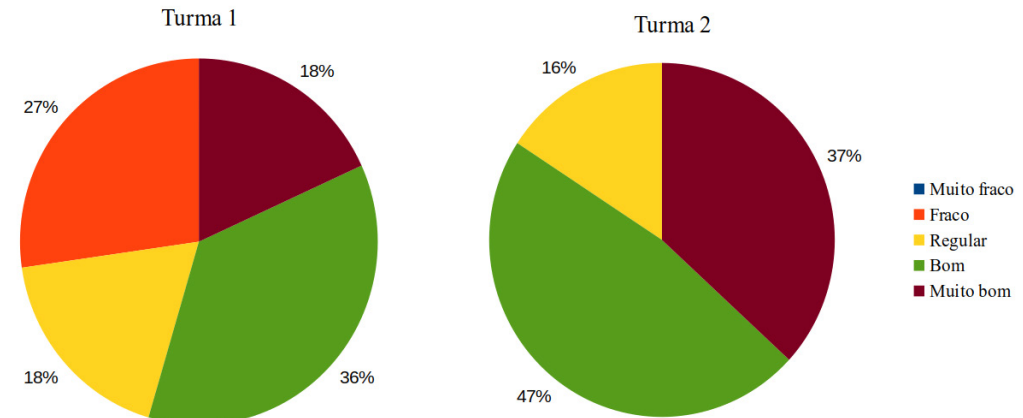
O caráter pedagógico de um jogo eletrônico permite simular situações tais como os conflitos de interesses em ambientes que não causem algum mal ao jogador. Desta forma, o jogo possibilitou discussões entre os acadêmicos para as tomadas de decisão, seja elaborando as estratégias de jogo ou durante alguma etapa do trabalho. A resolução de conflitos através do seu gerenciamento é considerada como um fator de sucesso nos projetos que resultam em maior produtividade e relacionamentos de trabalho positivos (PMI, 2008).

Apesar da disciplina de Gerência de Projetos abordar diversas metodologias como possíveis soluções em projetos reais, foi optado por permitir que os acadêmicos escolhessem sua própria metodologia para desenvolver o trabalho. O objetivo foi fomentar estratégias singulares e cooperativas de acordo com necessidades ou preferências individuais. Com isso, foi questionado aos acadêmicos que descrevessem brevemente

suas metodologias e estratégias para a execução do trabalho, fornecendo informações valiosas ao docente sobre a condução das atividades. Por meio das respostas, foi possível avaliar que a maioria dos grupos utilizaram derivações de metodologias estudadas em sala de aula, incorporando estratégias comuns em jogos eletrônicos para otimização dos resultados obtidos. Apesar disso, houveram alguns grupos que responderam não utilizarem nenhuma metodologia ou estratégia, tal como: “Percebemos que a simplicidade do jogo não necessitou a aplicação de uma metodologia” e “Não utilizamos nenhuma metodologia por ter experiência com outros jogos”.

Foram também realizadas algumas questões quanto à avaliação do jogo como ferramenta pedagógica e o seu conhecimento adquirido. A Figura 2 traz os resultados quanto ao conhecimento adquirido por meio do jogo para a disciplina.

Figura 2 - Como você avalia o quanto o jogo acrescentou de conhecimento para a disciplina de Gerência de Projetos?

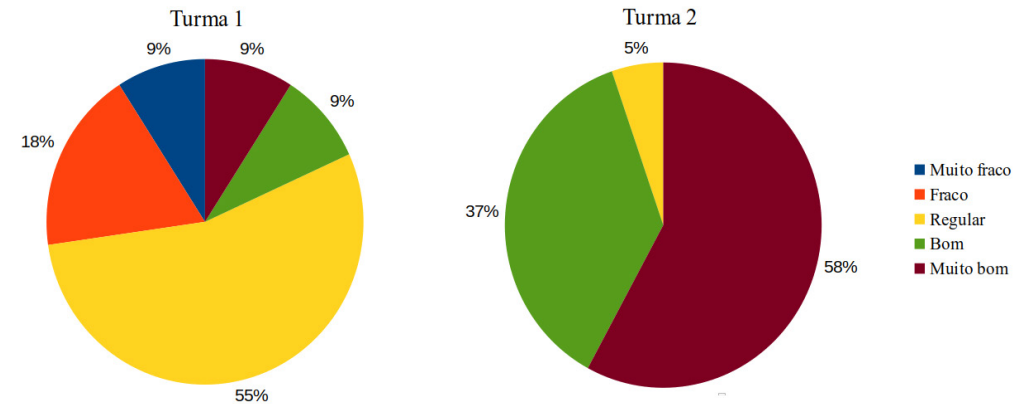


Fonte: Elaborado pelos autores.

No geral os alunos de ambas as turmas consideraram que a utilização do jogo como complemento pedagógico trouxe benefícios para a disciplina, seja reforçando algum conceito ou explorando algum outro conceito não abordado de maneira prática durante a disciplina. Alguns dos aspectos positivos relatados pelos acadêmicos foram em grande maioria sobre o caráter prático e exploratório do trabalho, relatando a possibilidade de colocar em prática os princípios de liderança e desenvolvimento de estratégias bem elaboradas com foco nos resultados.

A Figura 3 questiona sobre a efetividade dos ensinamentos teóricos passados durante a disciplina, com objetivo de mapear se os conceitos estão sendo entendidos para aplicação prática.

Figura 3 - Como você avalia os ensinamentos passados durante a disciplina para auxiliar na resolução de problemas dentro do jogo, tais como conflitos e tomadas de decisões?

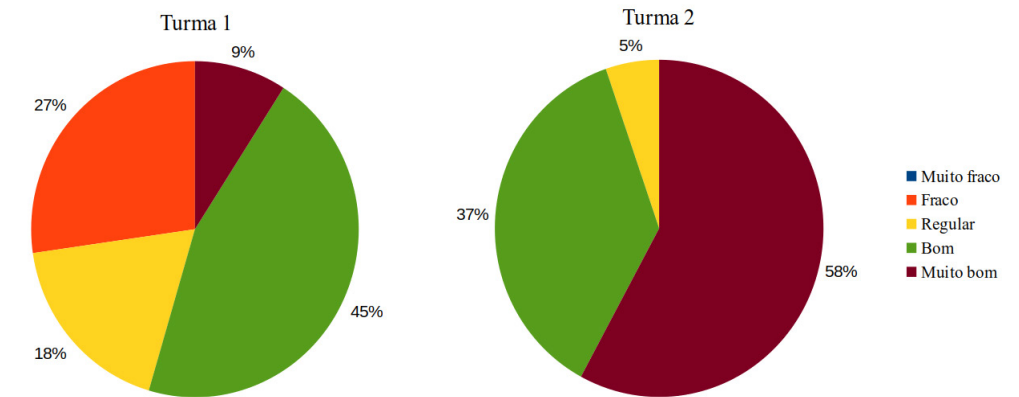


Fonte: Elaborado pelos autores.

Nesta questão houve uma maior divergência entre as turmas, considerando que a maioria da turma 1 considerou como regular os ensinamentos passados e a maioria da turma 2 como muito bom. Essa questão é importante pois fornece informações ao docente sobre o aproveitamento da turma, permitindo que novas estratégias sejam tomadas para o curso da turma 1. Uma explicação para os resultados da turma 1 foi em relação às dificuldades encontradas para o desenvolvimento do trabalho, considerando que muitas respostas relataram dificuldade em reunir todos integrantes do grupo para realizar as atividades propostas, gerando muitos conflitos e indecisões.

Além disso, foi questionado a relação do aprendizado que o jogo proporcionou aos acadêmicos, conforme resultados na Figura 4.

Figura 4 - Como você avalia o seu aprendizado utilizando o jogo Stardew Valley para a disciplina de Gerência de Projetos?



Fonte: Elaborado pelos autores.

A maioria das respostas foram positivas, demonstrando que os acadêmicos consideraram que a utilização do jogo Stardew Valley para a disciplina trouxe benefícios e aprendizados. Uma palavra muito utilizada nas respostas abertas sobre os aspectos positivos foi “Diversão”, demonstrando a potencialidade dos jogos eletrônicos como ferramentas de ensino e diversão aos acadêmicos.

Com relação às dificuldades encontradas durante o trabalho, a maioria dos relatos de ambas as turmas foram sobre a disponibilidade de tempo, a união de todos os jogadores e problemas técnicos de conexão do jogo. Considerando que para o desenvolvimento do trabalho foi necessário jogar pelo menos uma estação (6 horas) e escrever um relatório ao final, o tempo se tornou a dificuldade mais apontada pelos acadêmicos. Mesmo assim, considerando a média de tempo de jogo supracitada na Figura 1 de 13 e 19 horas para as turmas 1 e 2, respectivamente, os acadêmicos demonstraram superação e muito interesse em relação ao desenvolvimento da atividade. Com relação a dificuldade relatada sobre unir todos os jogadores, foi constatada que essa dificuldade foi mais citada na turma 1 (Sistemas de Informação), pois o curso é noturno e muitos acadêmicos não dispõem dos períodos matutino e vespertino devido seus trabalhos. Uma solução seria realizar uma parte do trabalho utilizando o tempo de aula da disciplina nos laboratórios de ensino. Por fim, a terceira dificuldade mais relatada foi com relação a conexão do jogo, aspecto técnico que foi resolvido, mas que acabou gerando muitas desconexões durante as partidas cooperativas multijogador e alguns problemas para estabelecer a sessão de jogo.

Finalmente, foi deixado um campo aberto ao fim do questionário solicitando que os acadêmicos realizassem críticas e recomendações de melhoria. Considerando as respostas, destacamos que a aquisição do jogo, com valor médio de 25 Reais, foi um fator negativo para alguns acadêmicos. Além disso, muitos acadêmicos recomendaram diversos outros jogos que possuem como principal característica o gerenciamento de recursos, similares ao Stardew Valley, reafirmando o grande interesse e conhecimento em jogos eletrônicos.

CONCLUSÃO

Por meio das análises das respostas obtidas pelos questionários aplicados nas duas turmas, foi possível observar um engajamento positivo dos acadêmicos com a atividade proposta. A utilização de um jogo eletrônico como ferramenta pedagógica se mostrou um experimento de sucesso, sendo unanimidade em ambas as turmas que essa atividade seja executada novamente nas próximas turmas da disciplina de Gerência de Projetos.

Dentre as respostas, os acadêmicos de ambas as turmas destacaram algumas dimensões de aprendizagem que são amplamente discutidas em sala de aula e puderam ser exercitadas no trabalho devido ao fator de simulação presente nos jogos eletrônicos, tal como o planejamento, a comunicação e a liderança. Para Jenkins *et al.* (2019), a simulação é uma habilidade importante que auxilia no desenvolvimento do processo cognitivo e permite uma aprendizagem por meio da elaboração de hipóteses e teses. Portanto, um ambiente simulado possui muitas informações que possibilitam ações diversas e enriquecedoras, se destacando em contextos teóricos onde a prática não seria possível.

Com as respostas indicando outros jogos similares ao Stardew Valley, as possibilidades não ficam restritas e demonstram potencialidades diversas de aplicações (JAYAKANTHAN, 2002). O público-alvo deste trabalho, em sua totalidade jovens entre 18 e 23 anos, responderam possuir muita familiaridade com jogos eletrônicos, avaliando de maneira positiva sua utilização para o ensino. Existem diversas iniciativas utilizando jogos eletrônicos para o ensino, reflexo de uma crescente busca por inovação nas práticas educacionais que caminham em conjunto com o desenvolvimento e amadurecimento das Tecnologias de Informação e Comunicação.

REFERÊNCIAS

- AMBRÓSIO, Juliane Menin; SCHOEFFEL, Pablo. **Jogo de Tabuleiro para apoio ao ensino de gerenciamento de projetos baseado no guia PMBOK**. 2011. Disponível em: http://www.ceavi.udesc.br/arquivos/id_submenu/787/juliane_menin_ambrosio_versao_final_.pdf Acesso em: 10 abr. 2022.
- JAYAKANTHAN, Ranganathan. **Application of computer games in the field of education**, The Electronic Library, v. 20, n. 2, p. 98-102, 2002.
- JENKINS, Henry. *et al.* **Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century**. Mit Press, 2009.
- LEAL, Leonardo Rosas; OLIVEIRA, Mário Jorge Ferreira de. **Simulação aplicada ao gerenciamento de projetos: uma revisão**. Produção Online, v. 11, n. 2, p. 503-525, 2011. Disponível em <https://www.producaoonline.org.br/rpo/article/view/737> Acesso em: 10 abr. 2022.
- LEITE, Danilo Rangel Arruda. **GSPROJECTS - Um Ambiente para Simulação da Gestão de Projetos de Software**. Dissertação (Mestrado em Informática) - Departamento de Informática, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 76. 2013.
- PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE. **Um guia do conhecimento em gerenciamento de projetos: guia PMBOK**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- MORDOR. **Gaming market - Growth, Trends, Covid-19 Impact and Forecasts (2022 - 2027)**. Disponível em: <<https://www.mordorintelligence.com/industry-reports/global-gaming-market>>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- RUSSO, Rosária de Fátima Segger Macri; RUIZ, Jose Moreno; CUNHA, Rosana Paulo da. **Liderança e influência nas fases da gestão de projetos**. Production, v. 15, n. 3, p. 362-375, 2005.

METODOLOGIA CASO DE ENSINO SOB UMA PERSPECTIVA INOVADORA

Camilla Rodrigues Netto da Costa Rocha³⁰
Rodrigo Guimarães Motta³¹

INTRODUÇÃO

Quando examinada com atenção a lacuna atual existente no ensino formal quanto à dissonância entre a aprendizagem e o desenvolvimento de competências nos estudantes, é possível investigar um importante tema tanto para os estudos em gestão quanto para o campo da educação: a aprendizagem baseada na prática. Já há uma extensa produção acadêmica referente à prática como lugar da aprendizagem organizacional (DURANTE *et al.*, 2019; GHERARDI; STRATI, 2014; LOHMAN, 2000; SOUZA-SILVA; DAVEL, 2007), todavia, neste capítulo, o foco está na prática enquanto *locus* para aprendizagem a partir da organização escolar.

Os Estudos Baseados na Prática (EBP) consubstanciam reflexões em torno do conhecimento e da aprendizagem nas organizações, desvinculando a aplicação estritamente funcionalista e/ou de uma visão utilitarista, baseada na razão instrumental, para alocar conhecimento e aprendizagem nas organizações a partir de uma perspectiva transdisciplinar (DURANTE *et al.*, 2019). Este campo de estudos preconiza que o desenvolvimento das competências dentro de uma organização passa por uma aprendizagem calcada na prática, ou seja, o conhecimento é “feito” coletivamente (GHERARDI; STRATI, 2014). Assim, a aprendizagem ganha relevância para além do espaço formal, realizando-se informalmente no exercício da profissão e permitindo que o aprendizado se dê “de forma mais intuitiva por meio de vivências pessoais e coletivas que ocorrem paulatinamente” (MOTTA; CORÁ, 2019, p. 97).

Ao considerar que o desenvolvimento de competências seja propulsor da inserção crítica dos jovens na sociedade, este capítulo parte da epistemologia da prática para, em consonância ao documento legal norteador da educação básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propor uma

³⁰ Pós-doutoranda em Administração (UFBA). Professora e pesquisadora na Escola Germinare. CV: <http://lattes.cnpq.br/9255429600924119>

³¹ Doutor em Administração (PUC-SP). Diretor na Escola Germinare. CV: <http://lattes.cnpq.br/5632584195439565>

investigação acerca da metodologia de ensino-aprendizagem que tem a prática como foco: o Caso de Ensino.

Realizadas buscas nos principais periódicos de Administração do país, constatou-se a intersecção educação × inovação vinculada a algumas reflexões importantes, como: (i) na educação superior em que a inovação social se articula como proposta de um modelo coletivo de gestão universitária (BIZARRIA *et al.*, 2020); (ii) no ensino de marketing embasado na hermenêutica, como forma de análise e reflexão crítica no ensino dessa disciplina (VIANA; COSTA; BRITO, 2016); (iii) na mediação da emoção na prática docente para a formação do administrador enquanto sujeito crítico, reflexivo e sensível (CANOPF *et al.*, 2018); e (iv) na concepção de um curso de graduação em Administração com foco em inovação e liderança e norte no desenvolvimento de competências (BORBA; SILVEIRA; FAGGION, 2005). Não foi verificada, contudo, a existência de estudos que se detivessem na introdução de uma metodologia de ensino para estudantes da educação básica no intuito de proporcionar uma formação em gestão por meio de uma aprendizagem a partir da prática.

Diante disso, no que diz respeito à inovação, esta pesquisa adota o conceito introduzido pelo “Manual de Oslo” (OCDE, 2006, p. 55), quanto a uma inovação ser

a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado no que concerne a suas características ou usos previstos, ou um processo, ou um novo método de marketing, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas.

Assim, elegeu-se como objeto de estudo a Escola Germinare, uma organização sem fins lucrativos mantida por um grupo corporativo privado e voltada à formação regular no ensino básico e técnico em Administração de Empresas para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental (EF) ao 3º ano do Ensino Médio (EM). Sua proposta pedagógica é ser uma escola de negócios, assentando-se em uma formação híbrida (acadêmica e técnica) dos alunos.

Sendo “papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida” (BNCC, [2021], *online*), os alunos da Germinare têm aprendido gestão de negócios com a metodologia aqui analisada. Diante disso, num primeiro momento, em fevereiro de 2021, os alunos do 6º ano/EF ao 2º ano/EM desenvolveram um

“Caso de Ensino”. Por durar apenas um mês e servir de referência posterior, designou-se essa abordagem como “Caso de Ensino Inspiracional”. Realizado o primeiro contato com o método, os estudantes iniciaram o “Caso de Ensino Anual” de março a novembro.

Isto posto, o objetivo deste capítulo é compreender o processo de construção e de aplicação prática da metodologia Caso de Ensino no projeto pedagógico da Escola Germinare, assim como analisar as concepções dos estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem que tem lugar a partir dessa abordagem metodológica específica adotada em sala de aula – isto é, o Caso de Ensino Inspiracional e a primeira etapa do Caso de Ensino Anual, a fim de responder o seguinte problema de pesquisa: a referida metodologia desponta como uma iniciativa educativa inovadora?

O interesse de investigação consiste no fato de que mesmo o ensino técnico pode ter um viés conteudista. Ao valer-se da metodologia Caso de Ensino, a escola passa a adotar o pressuposto teórico norteador de John Dewey, filósofo norte-americano, para quem o ideal pedagógico está no “aprendizado pela ação” (*learning by doing*), ou no “aprender fazendo”, em consonância aos estudos organizacionais baseados na prática. Tomando de empréstimo a analogia de Gherardi e Strati (2014), enquanto os alunos aprendem a gerir um negócio, eles aprendem a ser gestores.

Coletadas ao final de fevereiro e em maio, as percepções dos alunos possibilitaram aos autores compreender se a metodologia Caso de Ensino pode ser considerada uma inovação para o campo da educação à medida que permite aferir: (i) se os estudantes percebem relevância na prática para sua aprendizagem; (ii) como avaliam a abordagem diante do ensino teórico; (iii) se consideram que o Caso de Ensino propicia engajamento e como; e (iv) se o desafio proposto desperta interesse.

Registradas estas considerações iniciais, o desenvolvimento deste estudo se organiza da seguinte forma: a próxima seção volta-se ao aporte teórico, apresentando os conceitos da aprendizagem baseada na prática e do desenvolvimento de competências, além de localizar o leitor no processo de ensino-aprendizagem da Germinare; em seguida, a seção metodológica justifica e detalha a abordagem da pesquisa para, então, serem demonstrados os resultados obtidos. Ao fim, são expostas as considerações analíticas da pesquisa com indicações de estudos futuros.

Tomando como objeto a aprendizagem de estudantes do ensino básico imersos em uma formação híbrida a partir da prática, espera-se que esta pesquisa possa contribuir tanto para os estudos de gestão quanto para os de ensino-aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Gherardi e Strati (2014), a aprendizagem baseada na prática é situada e contextualizada, isto é, ela decorre de dada situação vivenciada por sujeitos que negociam sentidos a partir de um contexto. Com isso, a construção do conhecimento é gerada no tecido social, nas práticas cotidianas, “e, como processo, é preciso perceber a dinamicidade dessa construção, as relações e mediações que emergem, a negociação para concretização das formas de aprender e o conhecimento que reproduz uma realidade social ou a transforma” (DURANTE *et al.*, 2019, p. 9).

A aprendizagem é área de estudo ainda em desenvolvimento, portanto é difícil identificar o seu paradigma (DURANTE; COELHO, 2020). Por ora, são várias as perspectivas da aprendizagem baseada na prática e, tendo isso em vista, este capítulo toma como pressuposto teórico a perspectiva socioprática, que posiciona e pensa a aprendizagem para além da mente humana, como aquela que decorre das relações sociais advindas de uma prática, ou seja, prioriza o “aprender fazendo”:

[...] A aprendizagem organizacional não é somente um processo cognitivo, mas uma realização coletiva, inseparável do intercâmbio de experiências, conhecimentos e significados sobre práticas e processos profissionais (Gherardi, 1999). Daí que, nessa perspectiva, a aprendizagem organizacional engloba o processo de negociação, partilha e absorção de conhecimentos práticos equivalentes à noção de competência (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2007, p. 55).

Nesta pesquisa, os autores filiam-se a Schatzki (2012) para colocar a prática como uma parte da organização social fruto de atividades humanas coletivamente organizadas por entrelaçamentos entre pessoas, objetos e artefatos dentro de certo espaço-tempo. Tal tessitura origina “fazer” e “dizer” que percebemos como ações, atividades e objetos materiais dentro de uma organização. Valemo-nos ainda de Versiani *et al.* (2018) quando os autores partem do quadro teórico da aprendizagem organizacional (*organization learning*) para pensar a estratégia enquanto prática:

De acordo com s-a-p, a criação de estratégias representa o lugar onde as práticas, práxis e profissionais estão interconectados. As práticas são tradições, regras e rotinas que orientam e legitimam a estratégia (Jarzabkowski et al., 2007). A práxis, todavia, refere-se a episódios, técnicas e ferramentas específicas envolvidas na elaboração de estratégias (VERSIANI et al., 2018, p. 159, grifos nossos).

Assim, tanto prática quanto práxis são interpretadas e compreendidas pelos profissionais das organizações, que criam um repertório de significados na execução das suas atividades. Tal construção de significado acontece mediante atribuição de sentido (VERSIANI et al., 2018) e valemo-nos disso quanto à aprendizagem escolar.

Quando sob a ótica do ensino escolar, a aprendizagem baseada na prática encontra respaldo na BNCC ([2021]), que define um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, propondo a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento e o estímulo à sua aplicação na vida real. Tal empreitada só logrará êxito se considerada a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende, levando-se igualmente em conta o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida enquanto indivíduo e profissional.

A BNCC ([2021]) avança na disposição curricular ao agregar à formação geral básica os “itinerários formativos” nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Previstos para o ensino médio, os itinerários se materializam em “trilhas acadêmicas” que flexibilizam os currículos e visam a proporcionar aos estudantes a chance de escolher o caminho de sua aprendizagem.

Percebe-se, assim, a educação brasileira alinhada à literatura da aprendizagem na prática. Por si, a prática conecta o “saber” ao “fazer”, de modo que o conhecimento não “surge de ‘descobertas’ científicas; [...] ele é fabricado por práticas situadas de produção e de reprodução de conhecimento utilizando as tecnologias de representação e mobilização” (GHERARDI; STRATI, 2014, p. 6); daí a relevância do contexto para a aprendizagem, em especial no ensino de gestão.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA GERMINARE

O atual sistema público de ensino básico brasileiro apresenta defasagem em sua governança, de modo que aumentar o nível de investimento nas

escolas públicas não é necessariamente o caminho para melhorias. Um estudo em municípios brasileiros verificou que gastar mais recursos econômicos não leva a uma melhoria da educação básica; outro estudo em escolas públicas brasileiras constatou que, sem melhores práticas de gestão, usar mais recursos não torna o sistema eficiente, o que, por sua vez, é vital para fazer frente às condições socioeconômicas em vista da melhoria da performance dos alunos (PASCHOALOTTO *et al.*, 2020).

O projeto da Germinare, por sua vez, tem a gratuidade do ensino público e a independência de investimentos estatais, tratando-se de um instituto (pessoa jurídica do terceiro setor) financiado pela iniciativa privada. A escola é ainda reconhecida pelo MEC (Ministério da Educação) e pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

Na Germinare, os alunos iniciam sua trilha acadêmica no 6º ano do Ensino Fundamental, detendo a formação no ensino básico e técnico em Administração ao final do 3º ano do Ensino Médio. A escola já formou mais de 305 jovens líderes e, quando da elaboração desta pesquisa, reunia 654 alunos. A sua missão é formar “tocadores de negócio” (gestores), de modo que seu projeto pedagógico privilegia uma estrutura curricular híbrida, oferecendo formação tanto acadêmica quanto profissional.

Essa formação profissional acontece por meio do currículo de gestão e da denominada “rota formadora” paralelamente. A rota é iniciada no 9º ano/EF com estágio no varejo (líder de vendas), prosseguindo para estágio na área comercial (vendedor) durante o 1º ano/EM e para varejo (gerente de loja) em etapa posterior no 2º ano/EM, podendo culminar no cargo de supervisão de vendas no 3º ano/EM. Ao longo da trajetória escolar, os alunos têm aulas nas áreas de conhecimento do MEC (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais e Matemática) e nas “Academias de Ensino”, que personificam um pilar de negócio no qual o grupo mantenedor da escola atua. Assim, os estudantes têm, além da regular, a formação em cinco pilares de gestão (perpassados pelo pilar de pessoas), como se pode verificar no quadro 1, que demonstra a intersecção dos conteúdos.

Quadro 1 – Currículo da Escola Germinare do 6º ano/EF ao 3º ano/EM

Negócios	Academia Bens de Consumo	Academia Varejo	Academia Commodities	Academia Finanças	Academia Tecnologia e Controle
Eixos de Formação	- Marketing - Comercial - Produto - Supply chain - História - Geografia - Sociologia - Filosofia - Português - Condicionamento físico - Inglês	- Varejo - Operações - Expansão - Comercial - Pessoas	- Comercial - Produção - Planejamento e comercial - Ciências - Biologia - Física - Química	- Economia - Mercado de capitais - Banking - Matemática - Estatística	- Experiência do usuário e Métodos de desenvolvimento - Arquiteturas de sistemas e Linguagem de Programação - Contabilidade - Direito - Fiscal - Informática

Fonte: Os autores, 2022.

É através da intersecção do “currículo de gestão” com o “currículo acadêmico” que a Germinare almeja formar jovens lideranças que, protagonistas dos seus projetos de vida, venham a ser profissionais transformadores. Tal projeto pedagógico tem a prática como ponto de partida e de chegada, visto que a aprendizagem se dá a partir do contexto profissional em práticas de gestão vividas “tal e qual a realidade” e que visam a retornar aos negócios gestores competentes nessas práticas. Tem-se, aqui, a aprendizagem contextualizada, na prática, pois o processo de conhecer se associa às ações do dia a dia do negócio, indo além da imersão conteudista em sala de aula.

Competência é, por definição, a forma eficaz de enfrentar situações de modo a articular consciência e recursos cognitivos com saberes, capacidades, atitudes, informações e valores, tudo de maneira rápida, criativa e conexa. As competências não podem ser tidas como objetivos, não são indicadores de desempenho, tampouco potencialidades da mente humana, pois as competências só se desenvolvem e se manifestam por meio da aprendizagem. O projeto pedagógico da Germinare deixa antever que a educação prioriza o desenvolvimento de competências gerenciais e de liderança, pretendendo desenvolver um futuro gestor de negócio.

Destaca-se, então, uma importante contribuição desse projeto pedagógico para a educação básica, visto que a lógica das competências, que prepara

os estudantes para o mundo de trabalho por experiências significativas, tem se tornado cada vez mais atuante nos cursos de Administração. Pode-se estender tal importância para a educação em geral à medida que a aprendizagem através da prática, como propõe a metodologia Caso de Ensino, é mais efetiva (SILVA; BANDEIRA-DE-MELLO, 2021).

Ao mesmo tempo, a organização mobiliza a prática como condição para desenvolvimento e aprendizagem contínua, visto que cria conjunções para atitudes empreendedoras por parte de seus professores, que se reúnem com profissionais do negócio em busca de aprender. Conforme preconiza Lohman (2000), a aprendizagem através da prática ocorre informalmente nos espaços de trabalho acadêmicos em três tipos principais de atividades: troca de conhecimento, experimentação e verificação ambiental, que trazem resultados de aprendizagem reflexivos.

No presente estudo, portanto, o interesse de pesquisa recai especificamente sobre a adoção da metodologia de Caso de Ensino com os alunos do 6º ano/EF ao 2º ano/EM, em que cada ano ficou responsável por responder a um desafio de negócio de uma marca específica. Tal metodologia foi adotada em uma das cinco Academias de Ensino, aquela responsável pelo pilar de marcas e bens de consumo.

METODOLOGIA

Este capítulo traz uma abordagem de pesquisa qualitativa com reflexões teóricas, apoiando-se no método do Estudo de Caso (CESAR, 2005) para compreender, a partir do processo de ensino-aprendizagem da Escola Germinare, se e em que medida a referida metodologia pode ser considerada uma iniciativa educativa inovadora.

Aqui, qualquer outro recurso metodológico não seria apropriado, uma vez que a situação de pesquisa se evidencia como descrito por Yin (2002, p. 13): “os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros e o pesquisador tem pouco controle sobre o fenômeno e o contexto”. Assim, o caso possibilita indagar “como” ou “por quê” o fenômeno analisado acontece, tal como se pretende nesta investigação.

Em fevereiro de 2021, sob a supervisão da equipe de trabalho do pilar de gestão de marcas e bens de consumo, os alunos receberam desafios de negócio reais a serem investigados e resolvidos ao final do mês no que se denominou “Caso de Ensino Inspiracional” (CEI). Foram introduzidos seis desafios atrelados a negócios de bens de consumo não duráveis do setor alimentício e/ou de higiene, beleza e limpeza para 605 estudantes do 6º ano do EF ao 2º ano EM. Ainda em fevereiro,

finalizado o CEI, aplicou-se uma pesquisa mista com um questionário *online* de dez questões (oito fechadas e duas abertas), fundamentando parte da coleta de dados a fim de entender as percepções dos alunos em quatro eixos de análise: (i) aprendizagem prática; (ii) teorias subordinadas à prática; (iii) desafio interessante; e (iv) engajamento. A taxa de adesão dos alunos foi de 79%, ou seja, 518 respondentes.

Encerrado o CEI, iniciou-se o Caso de Ensino Anual. Cada ano (do 6º/EF ao 2º/EM) recebeu desafios de negócio reais, atrelados a marcas de bens de consumo não duráveis do setor alimentício e/ou de higiene, beleza e limpeza, que compõem os negócios do grupo mantenedor. Por meio das etapas de diagnóstico, estratégia e plano de ação, os alunos foram mobilizados a desenvolver soluções para os desafios passando por quatro eixos teóricos: comercial/vendas, marketing, desenvolvimento de produto e *supply chain*. Finalizado o diagnóstico, em maio, aplicou-se um novo questionário *online* com dez questões fechadas, fundamentando a segunda parte da coleta de dados desta investigação. Tal pesquisa igualmente buscou entender as percepções dos estudantes acerca da metodologia empregada. A taxa de adesão dos alunos foi de 95%, ou seja, um total de 607 respondentes. No que tange à pesquisa qualitativa, como preconizam Creswell e Creswell (2021, p. 153), trata-se de “uma pesquisa interpretativa; o investigador geralmente está envolvido em uma experiência constante e intensiva com os participantes” e, para isso, deve-se atentar à necessária reflexividade do seu papel enquanto pesquisador.

Os autores do estudo desempenham funções profissionais na Germinare como diretor do pilar pesquisado e professora dos alunos; no entanto, o Caso de Ensino que sustenta os resultados não foi implementado a fim de submeter os pesquisados aos interesses dos autores. Pelo contrário, a metodologia estava prevista para acontecer como parte do projeto pedagógico da escola e tem aqui os resultados da sua adoção compartilhados a partir dos dados obtidos com os questionários supramencionados.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como contextualizado anteriormente, foram introduzidos seis desafios atrelados a negócios de bens de consumo não duráveis a 654 estudantes do 6º ano do EF ao 2º ano do EM, tanto em fevereiro (Caso de Ensino Inspiracional) quanto em março (Caso de Ensino Anual). Para ser uma abordagem metodológica válida, o Caso de Ensino deve trazer a descrição de um dilema de negócio, respaldado por

uma fonte rica de dados que logre representar a complexidade organizacional e que, com isso, possibilite a vivência de uma situação real (ALBERTON; SILVA, 2018).

O que se verifica, de início, é que os casos de ensino buscam conferir a oportunidade aos alunos de aprenderem a ser “tocadores de negócio”, propondo um desafio de negócio a ser respondido ao final do ciclo. Todavia, a fim de entender se essa metodologia de ensino-aprendizagem promove uma educação emancipadora que propicie o desenvolvimento de crianças e jovens, logrando representar uma iniciativa educativa inovadora, há de se colocar os estudantes no centro do debate e compreender: se veem uma aprendizagem prática relevante no Caso de Ensino, como avaliam esta abordagem diante do ensino teórico, se consideram que o Caso de Ensino propicia engajamento e de que maneira, e se o desafio desperta interesse.

Para tanto, foram estabelecidas quatro categorias para análise dos dados: (i) aprendizagem prática; (ii) teorias subordinadas à prática; (iii) desafio interessante; e (iv) engajamento. A partir delas, e com base nos questionários respondidos pelos alunos, é possível analisar suas percepções sobre o impacto da metodologia Caso de Ensino em sua aprendizagem, de modo a compreender como tal método os permite experimentar o “novo” em vista do processo de ensino-aprendizagem.

APRENDIZAGEM PRÁTICA

No levantamento quantitativo realizado em fevereiro referente ao Caso de Ensino Inspiracional, 99% dos respondentes concordam que a metodologia Caso de Ensino gera aprendizado significativo sobre a gestão de um negócio e permite que essa aprendizagem seja mobilizada a partir da prática.

Já no levantamento quantitativo realizado em maio, referente à etapa do diagnóstico do Caso de Ensino, 97% dos respondentes concordam que a metodologia Caso de Ensino está sendo realizada de forma prática. Os depoimentos vão ao encontro dessa percepção de que os casos de ensino geram aprendizagem através da prática, em sua maioria traduzindo o vínculo percebido entre a aprendizagem e o sentir-se parte do ambiente de negócio, como registram alguns alunos:

“Foi uma experiência única e que, com certeza, me agregou bastante conhecimento, me possibilitando a aprender com um caso prático, lidando com diversos obstáculos no meio do trabalho” (2º ano/EM).

“Uma atividade muito dinâmica, conseguimos desenvolver ideias como se estivemos em uma empresa. Achei muito interessante a proposta, gostaria de desenvolver cases cada vez mais desafiadores” (1º ano/EM).

“Eu amei essa atividade, achei super prática e desafiadora, nós criamos um produto e enxergamos nossa capacidade de pesquisa, desenvolvimento e isso contribui muito para autonomia e autoconhecimento!”
(8º ano/EF)

Considerando que a teoria da aprendizagem baseada na prática deve ser situada e contextualizada, nos depoimentos verifica-se a efetividade desses dois componentes na metodologia Caso de Ensino, visto que a sua construção se dá numa situação real de negócio e as competências desenvolvidas junto aos alunos surgem da necessidade de fazer frente a um contexto de negócio. Portanto, a prática, que articula um saber a um fazer, emerge sem dificuldade de um contexto que simula uma realidade de gestão e permite desenvolver competências de um gestor de negócio.

Percebe-se, com isso, uma importante contribuição do Caso de Ensino ao processo de ensino-aprendizagem em Administração a partir do momento que permite aos estudantes vivenciarem a prática por meio de experiências, o que é mais efetivo para a aprendizagem à medida que tal fenômeno permite estabelecer relações entre o conhecimento novo e o anterior (SILVA; BANDEIRA-DE-MELLO, 2021).

TEORIAS SUBORDINADAS À PRÁTICA

A pesquisa evidencia que os alunos percebem maior efetividade em aulas práticas e dinâmicas se comparadas às teóricas. Finalizado o CEI, a esmagadora maioria dos respondentes (98%) acredita que as aulas práticas e dinâmicas são mais eficientes para a aprendizagem. A prioridade conferida à prática sobre a teoria para a aprendizagem efetiva se confirma com os depoimentos coletados:

“Com casos práticos a aprendizagem é mais efetiva. Eu acredito que foi um bom caso para introduzir um modelo de aprendizagem diferente” (8º ano/EF).

“Foi uma ótima experiência, onde eu pude colocar em prática todo o conceito e teoria ensinados durante os últimos anos da Germinare” (2º ano/EM).

“Foi interessante, conseguimos vivenciar a experiência de alguém que busca uma solução para a empresa, algo que vamos ter que fazer nas nossas carreiras profissionais” (9º ano/EF).

A prática é colocada como o lugar onde a aprendizagem acontece, sendo a partir dela que se mobiliza o pensar. A prática reflexiva por parte dos estudantes

é viabilizada quando adotado o Caso de Ensino (SILVA; BANDEIRA-DE-MELLO, 2021), e as competências passam a ser desenvolvidas enquanto em “execução” conforme se tornam necessárias para o enfrentamento das situações desafiadoras que aparecem ao longo do percurso.

DESAFIO INTERESSANTE

Quando perguntados sobre o ponto forte do CEI, entre cinco opções³², 30,5% dos estudantes destacam o desafio com tomada de decisão. Quanto ao Caso de Ensino Anual, 98% dos estudantes consideram que o desafio escolhido é interessante e desafiador; no mesmo sentido, para 99% deles, o desafio de negócio do CEI era interessante e desafiador, o que também se confirma nos seguintes depoimentos:

“Foi interessante e desafiadora, o caso proposta era um caso complicado de ser resolvido, o que me motivou a trabalhar e entender o ambiente de negócio” (2º ano/EM).

“Me senti desafiado e foi interessante pensar sobre o posicionamento da marca perante uma pauta que é tão discutida atualmente. Consegui pensar como um gestor e espero haver mais desafios assim no futuro” (9º ano/EF).

Tendo em vista que os desafios propostos emanam dos negócios, destacamos como o Caso de Ensino propõe articular tal construção narrativa baseada em fatos.

ENGAJAMENTO

Visto que, para 97% dos alunos, a atividade proposta facilitou o engajamento com as aulas, pode-se concluir que o CEI proporcionou uma aprendizagem mobilizadora. Os depoimentos vão ao encontro do reconhecimento do valor da metodologia para seus processos de aprendizagem:

“Foi uma atividade sensacional, pude praticar todo o conhecimento adquirido nesses últimos 4 anos em um caso, e a partir daí, pude desenvolver diversos questionamentos e propostas de melhoria junto de meu grupo” (1º ano/EM).

³² Os cinco pontos eram: 1) O desafio: consegui entender o desafio e tomar decisões; 2) A vivência profissional: consegui me sentir no ambiente do negócio; 3) As aulas: foi muito legal aprender a teoria a partir da prática; 4) O protagonismo: gostei de ter autonomia para escolher os caminhos durante a atividade; e 5) A clareza: consegui entender o quanto o meu aprendizado é útil para minha carreira.

“A experiência de poder fazer um produto, criar, fazer design, tomar decisões e trabalhar em grupo foi muito dinâmico e divertido, assim dá para soltar a imaginação (além de ser minha matéria favorita)” (8º ano/EF).

Percebe-se, portanto, que o Caso de Ensino incita a autonomia do aluno, o que é fundamental para um processo de aprendizagem engajador: a partir da autonomia ele passa a buscar a motivação intrínseca para agir por vontade, e não por imposição. Para tanto, é preciso flexibilização na execução, sensação de liberdade pedagógica e de escolha – como no Caso de Ensino, que utiliza desafios de negócios reais como estratégia para engajar o aluno. Essa problematização propicia que o aluno entre em contato com as informações e vá além, pois precisa da produção do conhecimento para solucionar os desafios; com isso, ele promove o seu próprio desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação revelou que a Escola Germinare articulou as competências previstas na BNCC às suas específicas voltadas à gestão e, assim, adequou as suas estratégias de ensino a uma educação por competências, cujo objetivo é desenvolver gestores de negócio. A construção da metodologia Caso de Ensino e seu impacto nos alunos revelam uma concepção metodológica inovadora à medida que logra inaugurar um novo método organizacional escolar que tem seu *locus* na prática.

Constatou-se que a metodologia Caso de Ensino admite o itinerário formativo profissional específico da Germinare indissociavelmente atrelado ao que se considera prioritário para a aprendizagem – a prática. Nesse método, o caráter disciplinar dos conteúdos fica em segundo plano e a aprendizagem ganha relevância, visto que configura sentido ao projeto de vida dos jovens, possibilitando o seu desenvolvimento e a sua formação enquanto cidadãos críticos e profissionais transformadores.

A pesquisa verificou a compatibilidade da metodologia Caso de Ensino com a lógica de competências cada vez mais preponderante no ensino-aprendizagem em Administração – a Germinare, como demonstrado, se alinha à necessidade de se repensar os currículos e rever as práticas pedagógicas. No contexto analisado, o Caso de Ensino teve duração de um ano e os estudantes atravessaram três etapas para a resolução do desafio, desde o diagnóstico e a estratégia até o plano de ação.

Assim, a presente reflexão demonstra a efetividade da metodologia Caso de Ensino para o processo de ensino-aprendizagem a partir de quatro categorias: (i) aprendizagem prática; (ii) teorias subordinadas à prática; (iii) desafio interessante; e (iv) engajamento. Além disso, o estudo propõe um avanço na metodologia Caso de Ensino, que possibilita a sua adoção tanto no ensino básico quanto em cursos técnicos, de graduação ou pós-graduação, ao envolver: (i) a sua realização em ano letivo; (ii) a sua concepção com base em um desafio de negócio real; (iii) três etapas bem delimitadas para sua realização; e (iv) teorias atreladas ao desafio proposto.

A metodologia analisada faz frente à lacuna existente no ensino formal entre a aprendizagem e o desenvolvimento de competências dos estudantes. Ser “possuidor” de conhecimentos não torna o aluno apto a lidar com questões da realidade, seja no futuro exercício da profissão, seja ao longo da sua trajetória de vida. Diante disso, constatou-se o impacto do Caso de Ensino no processo de ensino-aprendizagem e verificou-se que aprender pressupõe um “saber fazer”, requer prática e contextualização. E a proposta do Caso de Ensino é justamente, ao propor um desafio de negócio real, incentivar o aluno a mobilizar saberes, capacidades e atitudes para que, ao enfrentar situações e encontrar soluções, desenvolva as competências necessárias para o trabalho e a vida.

Já na percepção dos alunos, a prática ganha relevância e protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Há uma efetiva prioridade da prática ante a teoria para mobilizar saberes e despertar interesse, além do desafio que, articulado à realidade, culmina no engajamento necessário. Percebe-se aí a importância do elo entre o cotidiano da gestão do negócio e o objetivo do ensino: o aprender a ser gestor.

A pesquisa demonstrou, por fim, que os estudos organizacionais permitem pensar a prática na educação e que a metodologia Caso de Ensino combina todos os requisitos necessários para que a aprendizagem tenha lugar na escola. Se para as organizações a informalidade é evidente fonte de aprendizagem por ser essencial na prática profissional, no universo escolar a reprodução da realidade formal do contexto profissional permite que essa prática seja articulada a favor da aprendizagem.

Finalmente, espera-se que outros estudos, qualitativos e quantitativos, ampliem a reflexão quanto à importância da prática no desenvolvimento de competências dos jovens – é urgente repensar o modelo tradicional conteudista

de ensino e os estudos organizacionais, que têm muito a contribuir para a educação. Sugere-se ainda a ampliação das aplicações da metodologia Caso de Ensino na própria Germinare e em outras instituições de ensino básico ou superior em Administração. Recomenda-se, enfim, a realização de estudos que visem à contribuição dos EBPs e que reflitam sobre a aprendizagem de professores de gestão com formação estritamente acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ALBERTON, A.; SILVA, A. B. da. Como escrever um bom caso para ensino? Reflexões sobre o método. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 745-761, 2018.
- BIZARRIA, F. B. A. *et al.* Projeto inovador de educação superior: insights para gestão universitária. **O&S**, Salvador, v. 27, n. 95, p. 856-879, 2020.
- BNCC. Início. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília (DF), [2021]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2021.
- BORBA, G.; SILVEIRA, T.; FAGGION, G. Praticando o que ensinamos: inovação na oferta do curso de graduação em administração – gestão para inovação e liderança da UNISINOS. **O&S**, Salvador, v. 12, n. 35, out./dez. 2005.
- CANOPE, L. *et al.* Prática docente no ensino de Administração: analisando a mediação da emoção. **O&S**, Salvador, v. 25, n. 86, p. 371-391, jul./set. 2018.
- CESAR, A. M. R. V. C. Método do Estudo de Caso (*Case studies*) ou Método do Caso (*Teaching Cases*)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração. **REMAC**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 129-143, 2005.
- CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de Pesquisa – métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Bookman, 2021.
- DURANTE, D. G. *et al.* Aprendizagem organizacional na abordagem dos estudos baseados em prática: revisão da produção científica. **RAM**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 1-27, 2019.
- DURANTE, D. G.; COELHO, A. C. Matrizes epistêmicas na construção do conhecimento em aprendizagem nas organizações. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 255-281, 2020.
- GHERARDI, S.; STRATI, A. (Orgs.). **Administração e aprendizagem na prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.
- LOHMAN, M. C. Environmental inhibitors to informal learning in the workplace: a case study of public-school teachers. **Adult Education Quarterly**, [s. l.], v. 50, n. 2, p. 83-101, 2000.
- MOTTA, R. G.; CORÁ, M. A. J. Teoria do esporte e as Economíadas: evento de festa e esporte universitário em São Paulo. **Pensamento & Realidade**, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 94-110, 2019.
- OCDE. **Manual de Oslo**: diretrizes para a coleta e interpretação de dados sobre inovação tecnológica. 3. ed. Brasília, DF: [s. n.], 2006.
- PASCHOALOTTO, M. A. C. *et al.* Local government performance: evaluating efficiency, efficacy, and effectiveness at the basic education level. **BAR**, [s. l.], v. 17, n. 4, p. 3-17, 2020.

SCHATZKI, T. R. A primer on practices. *In*: HIGGS, J. *et al.* (Eds.). **Practice-based education**: perspectives and strategies. Rotterdam: SensePublishers, 2012. p. 13-26.

SILVA, A. B.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. **Learning in Action**: Using Cases for Innovation in teaching and learning. João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

SOUZA-SILVA, J. C. de; DAVEL, E. Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática. **RAE**, São Paulo, v. 47, n. 3, p. 53-65, 2007.

VERSIANI, A. F. *et al.* A relação entre a elaboração de estratégias e a aprendizagem organizacional. **RBGN**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 157-177, 2018.

VIANA, M. F.; COSTA, A. P.; BRITO, M. J. de. A hermenêutica crítica e estudos em marketing: aproximações e possibilidades. **O&S**, Salvador, v. 23, n. 76, p. 92-109, 2016.

YIN, R. K. **Case study research**: design and methods. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2002.

Nota: este capítulo teve sua primeira publicação na Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 55-69, out./dez. 2021.

ENSINO DE CONCEITOS DE ELETRICIDADE MEDIADO POR RECURSOS TECNOLÓGICOS

Odair José Evangelista Andrade³³
Franciele Braz de Oliveira Coelho³⁴
Janaina Viário Carneiro³⁵
Maria Silvana Aranda Moraes³⁶

INTRODUÇÃO

A história da Eletricidade tem origem com as primeiras descobertas de Thales de Mileto, filósofo grego da Antiguidade, que percebeu ao atritar o âmbar, resina vegetal endurecida, que este atraía pequenos pedaços de palhas. O ensino de Eletricidade é dividido em: Eletrostática - que aborda fenômenos com cargas elétricas em repouso; Eletrodinâmica - que compreende o estudo de cargas em movimento, ou seja, da corrente elétrica e os fenômenos associados a esta (SILVA; BARRETO FILHO, 2010). O entendimento dos fenômenos associados à Eletricidade permitiu a utilização da energia elétrica em atividades cotidianas.

Na Educação Básica, os conceitos relacionados à Eletricidade, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devem ser abordados na unidade temática “Matéria e Energia”, sendo que, esta deve ser desenvolvida já no segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), tendo como objetivo discutir os cuidados envolvendo acidentes domésticos e a Eletricidade (BRASIL, 2017). O ensino de Eletricidade, proposto pelo Ministério da Educação na BNCC para o Ensino Médio, prevê que o aluno ao estudar fenômenos elétricos, possa avaliar tecnologias e possíveis soluções para as demandas que envolvem a geração, o transporte, a distribuição e o consumo de energia elétrica, considerando a disponibilidade de recursos, a eficiência energética, a relação custo/benefício, as características geográficas e ambientais, a produção de resíduos e o impacto sócio ambiental (BRASIL, 2018). Assim, verifica-se que o estudo de conceitos relacionados à Eletricidade na Educação Básica é estimulado em documentos educacionais do país, indo além da memorização de definições e equações, mas

³³ Licenciado em Ciências da Natureza (UNIPAMPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/3618319633183023>

³⁴ Doutora em Ensino de Ciências e Matemática (UFN). Professora adjunta (UNIPAMPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/7980862457823375>

³⁵ Doutora em Física (UFSM). Professora adjunta (UNIPAMPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/7084943535940858>

³⁶ Doutora em Química (UFRGS). Professora adjunta (UNIPAMPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/2809121862614598>

analisando a relação destes com equipamentos, atividades e outras demandas da sociedade que envolvam o uso de Eletricidade.

A partir do exposto, este trabalho relata o desenvolvimento de oficinas temáticas contemplando o ensino de Eletricidade para acadêmicos de um curso de Ciências da Natureza Licenciatura, especificamente acadêmicos vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Para o desenvolvimento das ações, foram planejadas e dinamizadas oficinas temáticas, que segundo Marcondes (2008), estas são definidas como:

[...] um local de trabalho em que se buscam soluções para um problema a partir dos conhecimentos práticos e teóricos. Tem-se um problema a resolver que requer competências, o emprego de ferramentas adequadas e, às vezes, de improvisações, pensadas na base de um conhecimento. Requer trabalho em equipe, ação e reflexão (p. 68).

Com o desenvolvimento das atividades, buscou-se contribuir para uma formação crítica e consciente dos futuros docentes de Ciências da Natureza, envolvendo o conhecimento e o uso da energia elétrica. Na sequência, é descrita a fundamentação teórica que embasou o desenvolvimento das atividades contemplando o Ensino de Física na Educação Básica e o estudo de conceitos de Eletricidade. Também é descrita a abordagem metodológica, os resultados e discussões e por fim, são apresentadas as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

ENSINO DE FÍSICA E DE CONCEITOS DE ELETRICIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Ensino da Física em nosso país é regado pelo método expositivo, com ausência de práticas experimentais, descontextualizado e número reduzido de aulas (MOREIRA, 2018). Neste sentido, o Moreira (2018) ressalta ainda que “[...] ensina - se física como se essa fosse um vasto conjunto de fórmulas e respostas corretas. Cada problema está ligado a uma fórmula e, para cada pergunta, existe a resposta correta” (p. 83).

Assim, inovar em metodologias de ensino e recursos didáticos se faz necessário, tanto na Educação Básica, quanto na formação docente inicial, buscando gerar melhores resultados de aprendizagem no ensino da área. Cabendo destacar que: “É preciso também incorporar, ao ensino da Física, as tecnologias de informação e comunicação, assim como aspectos epistemológicos históricos, sociais, culturais, associados a boas condições de trabalho dos docentes” (MOREIRA, 2017, p. 13).

O trabalho a partir de temáticas também pode contribuir neste cenário. Contextualizar a abordagem conceitual em sala de aula torna o estudo da Física mais significativo. O conteúdo Eletricidade permite a compreensão de fenômenos naturais e do funcionamento de equipamentos eletroeletrônicos, pois estes necessitam de corrente elétrica para seu funcionamento, presente no cotidiano dos alunos.

O estudo dos conceitos relacionados à Eletricidade, dentro do Ensino da Física na Educação Básica, deve proporcionar aos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, a compreensão de que a energia elétrica é utilizada para os mais variados fins, estando a serviço dos seres humanos nos diferentes setores de atividade, trazendo conforto e bem-estar. Deve ser destacada a sua importância, evidenciando seu uso no cotidiano pelo ser humano, em atividades como: iluminação, aquecimento, comunicação e nos aparelhos elétricos.

Atualmente, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o conteúdo de Eletricidade deve ser abordado na unidade temática “Matéria e Energia”, com o objetivo de se desenvolver a capacidade de entender a natureza da matéria e os diferentes usos da energia. O ensino desses fenômenos estudados na Física situa-se em um campo de compreensão abstrato para o entendimento dos alunos nessa fase da Educação Básica e por esse motivo, torna-se indispensável que o professor trabalhe com base em modelos e representações para facilitar a compreensão do aluno em determinados conceitos científicos. Para tanto, a formação docente inicial e continuada, deve possibilitar o contato do docente com as inovações pedagógicas que permitam que o ensino da área seja abordado de forma contextualizada em sala de aula, proporcionando aos alunos a construção significativa do conhecimento. Segundo Ausubel (2003), o conhecimento se torna significativo na medida em que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento do aluno e este, adquire significado para ele, partindo da relação com seu conhecimento prévio.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este trabalho relata as ações dinamizadas a partir do desenvolvimento de uma pesquisa com abordagem qualitativa. Pesquisas com este enfoque costumam alternar entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise vai avançando, o que faz com que o desenvolvimento do trabalho se torne significativamente mais complexo (GIL, 2002). O trabalho desenvolvido, também pode ser caracterizado como exploratório, em que segundo Gil (2002), possui um

planejamento bastante flexível, possibilitando a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Dessa maneira o trabalho se enquadra como qualitativo exploratório, com estudo de caso no momento em que se propõe a realização de oficinas temáticas envolvendo o ensino de Eletricidade para acadêmicos do curso de Ciências da Natureza. Participaram da pesquisa acadêmicos do curso de Ciências da Natureza Licenciatura integrantes do PIBID. A pesquisa desenvolveu-se de forma remota em virtude do período de Atividades de Ensino Remotas Emergenciais (AEREs) da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) em virtude da pandemia da Covid-19³⁷, com os futuros docentes vinculados ao PIBID, sendo utilizadas as ferramentas tecnológicas *Google Classroom*, *Google Meet* e *YouTube* para o desenvolvimento das ações.

Na primeira etapa, a coleta de dados ocorreu por meio de questionário, contendo questões sobre os conceitos de Eletricidade para verificar os conhecimentos prévios dos participantes. Um questionário é definido como um “[...] instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 100). Na pesquisa foi utilizado o questionário do tipo aberto. No decorrer da pesquisa também foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: observações e diário de campo.

As observações utilizam dos sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. A observação consiste de ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos (MARCONI; LAKATOS, 1999). Para o estudo foram realizadas observações participantes, uma vez que o pesquisador desenvolveu as ações das oficinas como ministrante destas.

Na última etapa da pesquisa, foi reaplicado o questionário aos participantes, com o intuito de verificar se as oficinas temáticas desenvolvidas contribuíram com a construção do conhecimento envolvendo conceitos de Eletricidade.

Como metodologia de trabalho, neste estudo foram desenvolvidas oficinas temáticas. Estas oficinas foram desenvolvidas virtualmente, com auxílio do *Google Classroom* e *Google Meet*, organizadas conforme descrito no Quadro 01.

³⁷ Infecção respiratória causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Disponível em: < <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus> > Acesso em: 18 mar. 2022.

Quadro 01: Organização das oficinas temáticas da pesquisa.

OFICINA	ATIVIDADE(S)	RECURSO(S)
01	Síncrono – via <i>Google Meet</i> : (1) Identificação dos conceitos prévios dos participantes sobre o tema Eletricidade - questionário; (2) Realização de atividades práticas experimentais e abordagem de conceitos.	Questionário <i>online</i> ; materiais acessíveis para construção das atividades práticas experimentais; apresentação de <i>slides</i> .
02	Síncrono – via <i>YouTube</i> : Visita virtual à Usina de Itaipu – Foz do Iguaçu (PR). Assíncrono – via <i>Google Classroom</i> : (1) Confecção de banner sobre a visita. (2) Verificação dos conceitos adquiridos com as oficinas - questionário.	<i>YouTube</i> (visita guiada por representante da usina; apresentação de <i>slides</i> ; questionário <i>online</i> .

Fonte: Autores, (2021).

Para realizar a análise de dados, esse trabalho se baseou na definição de Bernstein (2000) de Linguagem de Descrição, sendo que esta se caracteriza em duas linguagens denominadas: interna e externa. A linguagem interna de descrição caracteriza-se por uma linguagem conceitual (referencial teórico do estudo) (BERNSTEIN, 2000). Nesta pesquisa a linguagem interna de descrição embasou-se nos conceitos relacionados à Eletricidade (SILVA; BARRETO FILHO, 2010; HEWITT, 2011); experimentação no Ensino de Física (SANTOS, 2020; GUIMARÃES, 2019); ensino e aprendizagem no Ensino de Física (BNCC, 2018; MOREIRA, 2017; MOREIRA, 2018). A linguagem externa de descrição contempla uma linguagem de síntese empírica (BERNSTEIN, 2000). Na pesquisa aqui descrita, esta linguagem compreende os dados coletados a partir do desenvolvimento das oficinas temáticas. Na Linguagem de Descrição como metodologia de análise de dados, há um movimento de diálogo entre linguagem interna e externa.

As oficinas temáticas foram aplicadas de forma remota nos dias 15 e 17 de setembro de 2021, contando com a participação de duas docentes (respon-

sáveis pelo PIBID – docentes supervisoras - no campo de estudo) e oito acadêmicos participantes do PIBID.

A importância das oficinas pedagógicas, no processo de ensino e de aprendizagem, propicia desenvolvimento social, além de possibilitar a troca de experiências entre os mentores e os participantes, ampliando assim, a capacidade sócio cognitiva, o interacionismo e a liberdade de aprender de todos que estão envolvidos (FRANÇA *et al.*, 2013). Neste estudo, a primeira etapa da oficina temática foi desenvolvida de forma remota, com atividades síncronas, utilizando as plataformas: *Google Classroom* e *Google Meet*.

Por meio dessa plataforma³⁸, as turmas podem comunicar-se e manter as aulas a distância mais organizadas. Os professores podem publicar tarefas em uma página específica e ainda verificar quem concluiu as atividades, além de tirar dúvidas em tempo real e dar notas pela tarefa executada. Os colegas de turma podem comunicar-se e receber notificações quando novos conteúdos são inseridos na sala de aula virtual. Além de poder utilizar o sistema em computadores, ele pode ser baixado em forma de aplicativo pelas plataformas *Android* e *IOS*, facilitando ainda mais a utilização nos celulares (*smartphones*).

Assim, no primeiro momento da oficina, foi aplicado um questionário virtual. Este foi disponibilizado pelo chat do *Google Meet* aos participantes. No referido questionário, haviam as seguintes indagações: 1) O que é carga elétrica? 2) O que é Eletricidade? 3) Quais os processos de eletrização? 4) Como você descreveria o processo de geração de energia elétrica em usinas? Desta etapa, participaram oito acadêmicos.

A realização desta atividade possibilitou a verificação dos conhecimentos prévios dos participantes. Neste sentido, Ausubel (2003), em sua teoria da aprendizagem significativa, destaca que o conhecimento prévio do aprendiz é o fator isolado mais importante na determinação do processo de ensino, pois oferece uma contribuição fundamental para o reconhecimento do aluno como sujeito que aprende; das possibilidades de mudança por meio do aprendizado; da necessidade de não transformar diferenças sociais, econômicas, culturais e cognitivas em desigualdades escolares.

Assim, ao buscar identificar os conhecimentos prévios dos participantes sobre conceitos básicos de Eletricidade, foi possível direcionar o enfoque das atividades propostas nas oficinas. Na sequência da oficina temática, ainda no primeiro encontro

³⁸ Disponível em: <<https://classroom.google.com/>>.

síncrono, foram apresentados conceitos relacionados à Eletricidade, Eletrostática e Eletrodinâmica, discutindo sua relação com tópicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Figura 01.

Figura 01: Parte da apresentação dos conceitos relacionados à Eletricidade na oficina temática.

Eletricidade na BNCC

UNIDADE TEMÁTICA:
MATÉRIA E ENERGIA

8º ano do EF – Objetos do conhecimento

- Fontes e tipos de energia
- Transformação de energia
- Cálculo de consumo de energia elétrica
- Circuitos elétricos
- Uso consciente de energia elétrica

HABILIDADES

(EF08CI01) Identificar e classificar diferentes fontes (renováveis e não renováveis) e tipos de energia utilizados em residências, comunidades ou cidades.

(EF08CI02) Construir circuitos elétricos com pilha/bateria, fios e lâmpada ou outros dispositivos e compará-los a circuitos elétricos residenciais.

(EF08CI03) Classificar equipamentos elétricos residenciais (chuveiro, ferro, lâmpadas, TV, rádio, geladeira etc.) de acordo com o tipo de transformação de energia (da energia elétrica para a térmica, luminosa, sonora e mecânica, por exemplo).

(EF08CI04) Calcular o consumo de eletrodomésticos a partir dos dados de potência (descritos no próprio equipamento) e tempo médio de uso para avaliar o impacto de cada equipamento no consumo doméstico mensal.

(EF08CI05) Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável.

(EF08CI06) Discutir e avaliar usinas de geração de energia elétrica (termelétricas, hidrelétricas, eólicas etc.), suas semelhanças e diferenças, seus impactos socioambientais, e como essa energia chega e é usada em sua cidade, comunidade, casa ou escola.

Fonte: Autores, (2021).

Após, com os materiais solicitados previamente aos participantes, foram dinamizadas atividades práticas experimentais envolvendo os processos de eletrização. Sobre os processos de eletrização cabe ressaltar que estes ocorrem de três formas: indução, contato e atrito. Para todo o corpo ou matéria não eletrizada, o número de prótons é igual ao número de elétrons. Dizemos que o sistema, corpo ou matéria é eletricamente neutro (HEWITT, 2011).

A eletrização por indução deve ocorrer sem que o corpo neutro entre em contato físico direto com o corpo eletrizado, havendo uma reorganização das cargas do corpo neutro quando aproximado do corpo eletrizado (HEWITT, 2011). Já a eletrização por contato, ocorre quando dois condutores, um neutro e outro eletrizado, ambos ficam eletrizados, isto é, parte da carga elétrica do condutor eletrizado é transferida para o corpo inicialmente neutro, de modo que ambos entrem em equilíbrio de cargas elétricas (Ibid). Na eletrização por atrito, há transferência de elétrons entre os corpos, e estes passam a manifestar propriedades elétricas. Os corpos envolvidos ficam carregados com cargas de sinais iguais, em intensidade, porém de sinais contrários (Ibid).

115

Para Santos (2020), a experimentação no Ensino de Física apresenta relevância quando utilizada de forma adequada. Além disto, utilizar a experimentação junto a outras ferramentas para enriquecer o ensino, é um desafio para o professor, pois eles enfrentam dificuldades na realização de atividades práticas e teóricas no pouco tempo de aula destinado a esta disciplina, se comparado com o tempo dedicado às outras.

Assim, foram desenvolvidas as seguintes atividades: “Eletrizando o canudo plástico e o balão”; “Eletroscópio de folhas”; “Pêndulo eletrostático” e “Máquina de choque”.

Ao término da primeira oficina, os participantes foram convidados para a segunda oficina temática que contemplava um *tour* virtual pela Usina de Itaipu. Esta foi previamente agendada com a empresa, sendo disponibilizado um link para acesso e cadastro dos participantes. Esta atividade ocorreu de forma síncrona pelo *YouTube*.

Com o passeio virtual pela usina, foi possível analisar as possíveis formas de transformação de energia em energia elétrica. No caso da usina hidrelétrica, temos a transformação da energia cinética das turbinas, em decorrência do movimento da queda água, uma vez que para gerar energia elétrica em usina hidrelétrica temos as variações de energia potencial (queda) e energia cinética (velocidade). Após esta atividade, os participantes foram convidados a organizar *banners* com auxílio do recurso *Power Point*® ou similar, que sintetizassem os conhecimentos aprendidos nos dois dias de oficinas. Esta tarefa também tinha o objetivo de contribuir para a análise dos conhecimentos construídos pelos participantes durante o *tour* virtual, porém, como não houve retorno da tarefa pelos demais acadêmicos e o único *banner* confeccionado não têm relação com os conceitos de Eletricidade, não sendo possível incluir a análise deste instrumento na pesquisa.

Ao final das oficinas, novamente foi solicitado o preenchimento do formulário *online* com as questões iniciais, buscando identificar a evolução conceitual dos envolvidos. Nesta etapa, apenas três acadêmicos participaram. Na primeira questão, foi questionado sobre o que seria a carga elétrica. Conforme Hewitt (2011) a carga elétrica compõe o átomo, sendo que os prótons têm carga elétrica positiva, os elétrons tem carga elétrica negativa e os nêutrons não tem carga.

Ao analisar as respostas fornecidas pelos participantes aos questionários inicial e final, em que obtivemos oito respostas no primeiro documento e três no segundo – sendo assim analisadas apenas as respostas dos indivíduos que participaram das duas etapas, foi possível verificar que em relação ao conceito de carga elétrica, houve maior compreensão sobre o tema, conforme destacado nas respostas

do participante P1 – os participantes são identificados no estudo de forma alfa-numérica, sendo que “P” representa participante e o número os diferencia.

No questionário inicial, P1 informou que a carga elétrica é *“aquela que tanto positiva quanto negativa, de prótons e elétrons”*. Já no questionário final, este mesmo participante descreveu que *“A carga elétrica é uma definição da física que determina como os corpos eletrizados vão se comportar. Quando eles interagem ou sofrem atrito, acontece a eletrização. Esse fenômeno faz com os que corpos se atraiam ou se afastem uns dos outros. Essa é uma parte muito presente no nosso dia a dia”* (P1). Nota-se que o participante já tinha a percepção de prótons e elétrons na primeira etapa da oficina, porém, após a dinamização das atividades da oficina, conseguiu perceber a relação da carga elétrica com os processos de eletrização.

A segunda questão investigava sobre o que seria a Eletricidade. Conforme Hewitt (2011) a Eletricidade é o nome dado a um conjunto de fenômenos elétricos que uma forma ou outra estão subjacentes a quase tudo que nos cerca. A Eletricidade ocorre graças ao desequilíbrio ou à movimentação das cargas elétricas, uma propriedade inerente aos prótons e elétrons, assim como também dos corpos eletricamente carregados. Na Eletricidade, existem fenômenos eletrostáticos e eletrodinâmicos, relativos a cargas em repouso e em movimento, respectivamente.

O conceito de Eletricidade é abrangente, mas podemos compreendê-lo como todos os efeitos que as cargas elétricas produzem sobre a matéria. A Eletricidade é comumente associada à corrente elétrica, uma movimentação de cargas que é estabelecida quando algum corpo é submetido a uma de potencial elétrico.

E foi possível verificar que em relação ao conceito de Eletricidade, houve maior compreensão sobre o tema, conforme destacado nas respostas do participante P2. Este no questionário inicial informou o que é Eletricidade *“É um termo resultante da presença e do fluxo de carga elétrica”*. Já no questionário final, este mesmo participante descreveu que *“Responsável pelo estudo de quaisquer fenômenos eu ocorram por causa de cargas em repouso ou em movimento”* (P2).

A terceira questão investigava quais os processos de eletrização. Foi possível verificar que em relação aos processos de eletrização, houve maior compreensão sobre o tema, sendo que os participantes que ainda não tinham conhecimento sobre este tópico, após a dinamização das atividades da oficina, conseguiram identificar que este se dá de três distintas formas, inclusive nomeando estes processos (atrito, contato e indução).

A quarta questão investigava sobre o processo de geração de energia elétrica em usinas. No questionário inicial, o P1 informou que a geração de energia elétrica se dava “*a partir da água e do carvão*” (P1). Este mesmo participante no questionário final informou “*Para transformar a força das águas em energia elétrica, a água represada passa por tubos forçados, gira a turbina que, por estar interligada ao eixo do gerador, faz com que este entre em movimento, gerando a eletricidade*” (P1). Nota-se que o participante tinha percepção sobre o processo de geração de energia elétrica em usinas na primeira etapa da oficina, porém, após a dinamização das atividades da oficina, conseguiu ampliar seus conhecimentos, descrevendo corretamente a produção de energia elétrica em usinas hidrelétricas, o caso da usina de Itaipu. Nesta mesma questão, o P2 ao final das oficinas citou que “*Processo essencial para a sobrevivência do homem, realizado através de várias transformações de energia*” (P2). Assim como disposto na BNCC (BRASIL, 2018), o participante conseguiu identificar a importância da energia elétrica para o desenvolvimento de atividades cotidianas do ser humano, citando ainda, que esta deriva de processos de transformações de energia.

Após o desenvolvimento das oficinas temáticas, com a realização de atividades práticas experimentais e a visita virtual da Usina Hidrelétrica de Itaipu, as respostas não tiveram alterações significativas, porém, notou-se um melhor entendimento dos processos apresentados, principalmente nas demonstrações sobre eletrostática e a respeito do funcionamento de uma usina hidrelétrica. Destaca-se também, que a análise dos resultados dos questionários foi prejudicada, visto a quantidade de respostas, com a redução dos participantes (oito – questionário inicial; três – questionário final).

CONSIDERAÇÕES

O trabalho relata a pesquisa desenvolvida com os acadêmicos da Universidade Federal do Pampa, participantes do PIBID (Ciências da Natureza Licenciatura) em que buscou-se analisar a construção do conhecimento sobre conceitos de Eletricidade, por meio da dinamização de oficinas temáticas com uso de recursos tecnológicos na formação docente inicial de Ciências da Natureza. Após a realização das oficinas temáticas, de forma remota com auxílio de recursos como *Google Classroom* e *YouTube*, os resultados dos conceitos sobre Eletricidade, que foram vivenciados pelos mesmos, foram de grande importância para o prosseguimento

do próprio curso de Ciências da Natureza, além de alavancar saberes produzidos com a participação nas oficinas temáticas.

O grupo de alunos vinculados ao PIBID no contexto da pesquisa era pequeno, 11 acadêmicos do curso de Ciências da Natureza Licenciatura, destes, oito participaram das atividades das oficinas, porém, apenas três responderam aos dois questionários do estudo (inicial e final), o que reduziu os dados para análise. Porém, ainda assim foi possível identificar as contribuições das atividades na construção de saberes sobre o tema. Talvez, a baixa participação nas atividades seja justificada pelo período de ensino remoto emergencial em decorrência da Covid-19, e problemas com o acesso à *internet* e reorganização das atividades de estudo neste cenário. Acredita-se que os conhecimentos adquiridos pelos participantes, serão úteis no trabalho dos futuros docentes em sala de aula, colaborando com o processo de formação docente inicial em Ciências da Natureza. Para estudos futuros, espera-se dinamizar as atividades propostas no ensino presencial, avaliando as contribuições neste contexto.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity**: theoryresearch Critique. Revised Edition. London: Taylor and Francis, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília, MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Fundamental. Brasília, MEC, 2017.
- FRANÇA-CARVALHO, A. D.; MARTINS, C. H. R.; CONDE, E. P.; MONTEIRO, H. R. de S. (org.) **Estratégias de ensino**: propostas multidisciplinares de aprendizagens significativas. Teresina, EDUFPI, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. Editora atlas. São Paulo, 2002.
- GUIMARÃES, L. R. **Série professor em ação**: atividades para aulas de ciências: ensino fundamental, 6º ao 9º ano. 1.ed. – São Paulo: Nova Espiral, 2009.
- HEWITT, P. G. **Física Conceitual**. 11 ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- MARCONDES, M. E. R. **Proposições metodológicas para o ensino de química**: oficinas temáticas para a aprendizagem da ciência e o desenvolvimento da cidadania. Revista Em Extensão, Uberlândia, v. 7, p. 67-77, 2008.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.
- MOREIRA, M. A. **Grande desafio para o ensino da física na educação contemporânea**. Revista do Professor de Física, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–13, 2017. DOI: 10.26511/2/rpf.v1i1.7074. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rpf/article/view/7074>. Acesso em: 26 out. 2021.

MOREIRA, M. A. **Uma análise crítica do ensino de Física**. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3JTLwqQNsfWPqr6hjzyLQzs/?lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2021.

SANTOS, R. V. dos. **A importância da experimentação no ensino da física**: Um estudo de caso no ensino de cinemática. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp no Curso de Mestrado Profissional de Ensino de Física (MNPEF), 2020. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/194482>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SILVA, C. X. da; BARRETO FILHO, B. **Física aula por aula**. São Paulo: FTD, 2010.

Nota: parte deste capítulo foi publicado *In*: EVANGELISTA, O. J. A. Oficinas temáticas para o ensino de Eletricidade na formação docente inicial em Ciências da Natureza. Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências da Natureza Licenciatura) – Universidade Federal do Pampa: Dom Pedrito, 2022.

A MULTIETNICIDADE ANGOLANA E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS DA MINORIA ÉTNICA SAN: OS PROFESSORES QUE NÃO TEMOS...!

Hélder Rodrigues Maiunga³⁹

INTRODUÇÃO

A educação é sobretudo um processo de libertação, que busca a coexistência responsável entre os grupos e a percepção do que, na ordem histórica, temos em comum (AMADO, 2014). É uma ação resultante de relações interpessoais, estabelecidas entre os diversos protagonistas envolvidos no processo. Em contextos multiculturais, tem vindo a ser defendido um conjunto muito diversificado de políticas de intervenção e de aplicação de medidas no sentido de empoderar quer os professores, quer os alunos, de modo a que possam vencer dificuldades quotidianas inerentes ao processo complexo, de ensino-aprendizagem em situações multiculturais, por meio de programas de educação intercultural (ZAU, 2012). Logo, fica evidente, que as políticas públicas de educação determinam a forma como sistema educativo responde às necessidades educativas presentes em cada contexto escolar.

Em Angola, a política educativa em processo, tem pecado no atinente à elaboração de medidas educativas interculturais, capazes de responder à realidade multicultural nacional, pois, a realidade multiétnica, demonstra que o proclamado direito à educação, continua a ser uma utopia para as crianças da minoria étnica San, discriminada e privada do direito à inclusão e sucesso escolar. Com o estudo ficou claro que não basta reconhecer o direito à educação de todos os cidadãos. É preciso, acima de tudo, encontrar diferentes respostas educativas orientadas a eliminar os vários obstáculos que concorrem para a exclusão e insucesso escolar das crianças San, entre elas: a ausência de medidas de educação intercultural, com realce para a política de formação de professores interculturalmente orientados. Tal como afirma Mittler (2003), a inclusão depende não somente de uma reforma do pensamento e da escola, como também de uma formação inicial e contínua

³⁹ Doutorado em Educação (Universidade da Beira Interior – UBI- Portugal). Professor (ISCED-Huíla-Angola).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8434-0376>

dos professores, a qual possa torná-los capazes de conceber e de ministrar uma educação plural e democrática numa escola para todos.

Pretende-se, assim, com o presente estudo, sublinhar em particular, a importância da ação formativa do professor, enquanto agente fundamental do processo educativo como porta de oportunidades para a promoção de estratégias educativas orientadas à justiça curricular. Um professor apto para a educação intercultural orientada para a inclusão em contexto multicultural com presença da minoria étnica San. Capaz, por um lado, de investir numa cultura de escola baseada na anulação de toda e qualquer forma de estereótipo. Por outro, estimular o respeito mútuo dos grupos que compõem o mosaico etnolinguístico nacional. Pois, quando a educação intercultural é implementada, segundo a visão de Ferreira (2003), a totalidade do ambiente na escola é modificado, incluindo as atitudes dos professores e as suas expectativas, muda-se, portanto, a cultura da escola, as normas e os valores institucionais, a política da escola, o currículo, os métodos e os matérias de ensino, assim como o processo de ensino.

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: REALIDADE SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS SAN

A educação intercultural é um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de turma, cujo objetivo é promover a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas, através de mudança de percepções e atitudes, com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e de estilo de vida (PEREIRA, 2004). É uma educação que procura lutar contra a exclusão e adaptar a educação à diversidade dos alunos, garantido a igualdade de oportunidades na aquisição das competências necessárias para a sua integração ativa num mundo cada dia mais complexo (DÍAZ-AGUADO, 2000).

Em contexto escolar multicultural com presença de crianças San, a educação intercultural despontaria como parte integrante de um processo de harmonização da convivência intercultural entre Bantu e San, servindo de oxigénio que sustentaria as relações interculturais entre ambos grupos, e quiçá eliminaria a estereótipo imposto aos San. Pois, desde tempos remotos, que a minoria étnica San sofre um elevado índice de discriminação por parte da maioria Bantu. Discriminação, esta, que atinge as esferas, social, política, cultural e, muito particularmente, a educativa, verificando-se por isto, um fraco acesso e sucesso no sistema de educação e ensino.

Neste cenário, constata-se, um grau de escolaridade entre os San muito baixo, sendo que, em cada 10 indivíduos, 8 são analfabetos, e que, entre aqueles que frequentam a escola, o nível de escolaridade varia entre a 4ª e a 8ª classes. A questão do baixo nível de escolaridade é preocupante em relação aos adultos, mais grave, ainda, se torna em relação às crianças, pois estas não têm igualmente acesso à escola, o que pressupõe a continuidade do problema por mais tempo (MARIA, 2015). A realidade em contexto, faz-nos perceber, em parte, que a discriminação (por aparência e língua) é um dos males que muito tem influenciado o abandono ou a auto exclusão dos San nas escolas, tal como afirma Jaime (2014, p. 50) “muitas crianças San não frequentam a escola porque são insultadas pelas outras da tribo Bantu”. Neste prisma, vale recordar, que esta situação pode ser controlada com a implementação de projetos de educação intercultural, pois, percebe-se, que o baixo nível de escolaridade deve-se, em parte, à falta de políticas educativas interculturais orientadas para o contexto escolar em referência.

A educação intercultural é um instrumento favorável para elevação da igualdade de oportunidades e favorecimento da justiça social e de respeito mútuo dos grupos que compõem o mosaico etnolinguístico nacional, através da promoção das políticas educativas compensatórias, que segundo Miranda (2004), pressupõe um conjunto de programas educativo específico de discriminação positiva, que se aplica a uma população socioculturalmente carenciadas, tendo em vista a redução e compreensão da sua desvantagem no sistema educativo.

No contexto angolano, o inverter da realidade sobre a exclusão escolar da minoria étnica San, passa pela eliminação dos obstáculos que concorrem para o insucesso da inclusão escolar, entre os quais: a existência de um currículo etnocêntrico; o monoculturalismo no processo de ensino-aprendizagem, encontrando-se a escola e os professores reféns de uma pedagogia monocultural. Em suma, assiste-se a ausência de políticas que observam a elaboração e implementação de estratégias de educação intercultural, com realce para ausência de professores interculturalmente orientados.

OS PROFESSORES QUE NÃO TEMOS...!

Um novo saber, um novo fazer, mas também um novo ser/estar/tornar-se [...], o segredo para aquele que pretende dar resposta positiva ao desafio de ser professor numa escola multicultural (MIRANDA, 2004, p. 32).

O sucesso educativo em contexto escolar com presença da minoria étnica, depende, num certo sentido, da qualificação do quadro docente existente. Porquanto, com a ausência de formação orientada para o efeito, é quase impossível dar resposta necessária às expectativas política de inclusão escolar das minorias étnicas San. A realidade em contexto demonstra, por um lado, que os facilitadores⁴⁰ que lecionam em algumas escolas com presença de crianças San não possuem formação docente e nem formação orientada para a educação intercultural. Por outro, os quadros com formação docente, também não possuem uma formação inicial ou contínua orientadas para a educação intercultural. Deste modo, é certo que, a falta desta componente formativa nos programas de formação, tem criado muitas dificuldades aos professores em lidar, gerir e ensinar em turmas com presença de crianças San, o que os torna cada vez mais monoculturais e incapazes de desenvolver medidas adequadas para a inclusão das mesmas.

Vale recordar que a formação de professores é um termo amplo que abarca a formação inicial e contínua, constituindo ambas o garante da qualidade do sistema de educação e ensino. É uma medida imperativa em qualquer tentativa de qualificação do sistema de educação e ensino. Ou seja, a profissionalização do professor constitui o fundamento indispensável para a garantia da qualidade do processo ensino-aprendizagem, cuja ação recai sobre o aluno. Neste prisma, o Plano de Desenvolvimento Nacional de Angola: 2018-2022, afirma a necessidade de se “formar professores com perfil adaptado a novos currículos e métodos de ensino e aprendizagem, para que sejam verdadeiros profissionais do ensino” (ANGOLA, 2018, p. 74).

Já a LBSE, na V Secção referente aos Objetivos e Estrutura do Subsistema de Formação de Professores (art. 43º e 44º), apresentar alguns objetivos de operacionalização orientados em: a) Formar professores e demais agentes da educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos; b) Promover a integridade e idoneidade patriótica, moral e cívica, de modo que os professores e agentes de educação assumam com responsabilidade a tarefa de educar; c) Promover ações de agregação pedagógica destinadas a indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimento para o exercício do serviço docente (ANGOLA, 2020). De acordo com que é anunciado nos objetivos do subsistema de formação de professores, a qualificação exigida, deveria investir, em parte, em uma formação qualificada e adaptada à realidade vivida em cada contexto edu-

⁴⁰ Designação dada aos indivíduos recrutados para exercerem a atividade de professorado em algumas escolas com presença de crianças da minoria étnica San.

cativo, pois, a atividade docente é uma ação sociocultural que se desenvolve em um determinado espaço psico-social e cultural com características próprias. E as características próprias do contexto espacial em estudo exigem uma formação de professores orientada para a interculturalidade, que lhes possibilite trabalhar com a diversidade étnica de alunos.

Por esta razão, era de esperar, que o subsistema de formação de professores buscasse direcionar também, as atenções para a educação intercultural em contextos escolares multicultural com presença de crianças San. Mas, na realidade, continuamos a observar a inexistência por partes das instituições de formação de professores, em oferecerem aos professores em formação, saberes e competências interculturais agregados ao perfil de saída dos futuros professores. Ou seja, a realidade angolana mostra que as instituições de formação (média e superior) de professores, não contemplam no seu currículo, formação orientada para a educação intercultural. Uma lacuna que consideramos preocupante, pelo facto de Angola ser um país com mosaico etnolinguístico diversificado, devendo ser, por isso mesmo, um laboratório para os estudos interculturais. Sendo assim, achamos, urgente a elaboração de políticas direcionadas para formação de professores interculturalmente orientados, para que se consiga responder aos problemas afetos à esta área do saber, necessário para combater aos problemas de gestão intercultural nas escolas e compensar as necessidades de inclusão escolar dos San.

Como já referido, a formação de professores envolve a formação inicial e contínua. Atendendo às insuficiências na orientação pedagógica para a educação intercultural no perfil de saída dos professores, julgamos que o recurso à formação contínua intercultural do professor em contexto escolar pode ser a saída oportuna para se responder à necessidade de a escola gerir o arco-íris cultural local e desenvolver os mecanismos da educação intercultural. Tal como afirma Lopes (2003), para uma escola que se deseja cada vez mais inclusiva, é necessário que se desenvolvam novas atitudes, nomeadamente nos modelos de trabalho, e se conceba uma formação do professor capaz de gerar mudança. Mas, essa formação tem de estar ligada ao desempenho da profissão e aos problemas que surgem no contexto social e escolar. Nesta lógica, segundo Leite (2003), quando se fala na formação em contexto ou na formação centrada na escola, nos seus problemas e nas situações que a caracterizam, está a ter-se como subjacente que a escola se deve indagar e deve produzir reflexão sobre o que nela acontece, procurando compreender o porquê dessas ocorrências para refletir e perspectivar estratégias de ação.

Por conseguinte, a formação intercultural centrada na escola é uma ferramenta propícia para munir o professor que vive e reflete os problemas escolares, com capacidades para transformar as necessidades educativas, definir planos para superar os problemas de exclusão escolar, tal como afirmam Stoer e Cortesão (1999), não há dúvidas de que a formação de uma atitude intercultural entre os professores representa um passo fundamental na construção de uma escola que defenda e promova os direitos sociais e culturais dos indivíduos. Capacita-os, de modo a tirarem partido da heterogeneidade social e cultural para ensinar.

FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES: UM DESAFIO PREMENTE

Os professores que se preocupam em acolher e incluir todos os seus alunos tendem a realçar o ambiente social na sala de aula, servindo como exemplo e ensinando a respeitar e valorizar as diferenças (DUK, 2006, p. 180).

Não é de hoje que assistente em Angola um movimento político para a inclusão social e educativa dos San. Trata-se, no entanto, de um movimento com múltiplas contradições, se levarmos em conta o que se tem feito na prática para a materialização do desiderato. É cada vez mais claro, que a inclusão escolar dos San, requer, muito mais que um conjunto de intenções e políticas com adaptações assistemáticas. O desafio de fundo consiste em desenvolver processos educativos sistematizados capazes de garantir o direito à educação equitativa e inclusiva. Neste prisma, resposta passa pela criação de medidas sociais, culturais e educativas necessárias, destinados a promover um ensino de qualidade social em sintonia com ações legais praticáveis em contexto escolar, direcionadas à superação da desigualdade e o pleno desenvolvimento da inclusão escolar. Ou seja, ações educativas objetivas que busquem considerar os aspectos que desfavorecem as crianças San no processo escolar e que gerem o insucesso. Tal repto pressupõe, em parte, a formação intercultural de professores, capazes de compreender criticamente os problemas em contexto e desenvolver estratégias educativas interculturais.

Angola é um país multicultural com uma minoria étnica excluída a nível da educação. Justifica-se, por isso, a formação de professores qualificados para a educação intercultural. Considera-se que a qualificação intercultural dos professores, representa uma das condições fundamentais para materialização da prática educativa em contexto escolar multicultural com presença da minoria

étnica San. Pois, segundo García (1999), em territórios multiculturas, cada vez mais se vem afirmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que lhes permitam compreender as complexas situações de ensino, enfatizando-se especialmente o estímulo para atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças étnicas. Ou seja, os professores têm de ser formados no domínio de competências didáticas que lhes permitam desenvolver projetos curriculares onde a dimensão intercultural seja integrada.

Hoje é cada vez mais indispensável em contexto multicultural, a presença do professor com conhecimento orientado as metodologias diferenciada, sociológica e antropológica. Fala-se, segundo Silva (2003), de um professor capaz de pôr em prática a pedagogia intercultural, com uma forte componente socioantropológica e não apenas psicopedagógica. Por esta razão, a Declaração de Salamanca, considera que a preparação adequada de todo o pessoal educativo, constitui o fator-chave na promoção das escolas inclusivas (UNESCO, 1994). A formação socioantropológica e psicopedagógica do professor é, um fértil reduto de esperança e de atuação quando se pretendem alterar os sistemas educativos no sentido de eles corresponderem mais eficazmente à equidade e à inclusão. É evidente que a melhoria da escola e da educação não pode ser feita sem um investimento capaz, decidido e competente na formação dos professores como principais agentes de mudança. A formação de professores é, pois, um objetivo estratégico das sociedades contemporâneas para procurar atingir objetivos educacionais mais ambiciosos (ARMSTRONG e RODRIGUES, 2014, p. 88-91).

Em contexto escolar com crianças San, a formação do professor interculturalmente orientado é uma porta de oportunidade para a criação e desenvolvimento de medidas intercultural favoráveis para a transição da pedagogia monocultural à pedagogia intercultural. Pois, com visão da pedagogia intercultural, o professor poderá: i) encarar a diversidade como uma desafio para o processo de ensino-aprendizagem; ii) promover o valor da diversidade cultural e a ideia de que cada cultura tem a sua grandeza, sendo esta imensurável e incomparável; ii) observar as diferenças como meio para inovar; iii) desenvolver nos alunos a noção do relativismo cultural e a necessidade do afastamento do etnocentrismo; iv); assumir a adaptação do currículo, no sentido de responder à diversidade de alunos; e v) desenvolver estratégias educativas favoráveis para a justiça curricular, inclusão e sucesso escolar dos San na sala de aula. Ou seja, a formação intercultural do professor pressupõe desenvolver um conjunto de concepções sobre a alteridade, pluralidade cultural e

dimensões pedagógicas que respondam a diversidade cultural, devendo abranger segundo García (2013), os seguintes conteúdos, classificados em três categorias:

1. Categoria Teoria: o professor deve conhecer: a) um leque variado de definições de cultura; b) conhecer várias versões de diversidade cultural (ex: carência cultural *vs* diferença cultural); c) conhecer diferentes métodos e técnicas úteis ao estudo da cultura na escola e na comunidade; d) conhecer os conceitos de relativismo cultural, etnocentrismo; e) conhecer os conceitos de enculturação, aculturação e biculturalismo, e conhecer como se se relacionam estes conceitos com o grupo hegemónico e a cultura da maioria; f) conhecer o conceito de etnia; g) conhecer as ideias básicas relativamente às relações entre cultura e educação; h) conhecer o papel do professor como transmissor e agente cultural; i) evitar estereótipos na apresentação da informação cultura.
2. Categoria Sociedade: o professor deve: a) conhecer o desenvolvimento histórico e os grupos culturais na sociedade; b) conhecer alguns efeitos positivos e negativos da diversidade cultural no desenvolvimento histórico e cultural da sociedade; c) conhecer algumas distinções entre características de classe social e atributos culturais dos grupos culturais dominantes e minoritários; d) conhecer algumas diferenças e semelhanças entre as culturas maioritária e minoritária, assim como o conflito potencial e as oportunidades que proporcionam aos grupos sociais; e) conhecer aspectos-chave dos estilos de vida dos grupos maioritários e conhecer a sua compatibilidade com os estilos de vida da comunidade local; f) conhecer as tradições culturais, tanto comuns como diferentes nos grupos culturais; g) conhecer o passado e o atual desenvolvimento social, cultural, literário e político dos grupos; h) conhecer as contribuições dos grupos para o desenvolvimento cultural da sociedade; i) conhecer as ideias básicas em relação à comunidade intercultural; j) ter uma atitude positiva face à diversidade cultural; l) apreciar as contribuições dos grupos minoritários para o desenvolvimento da sociedade.
3. Categoria Classe: o professor deve: a) conhecer os métodos da educação intercultural e a sua aplicabilidade à educação bilingue; b) conhecer o efeito potencial das variáveis culturais e socioeconómicas nas atitudes, valores e conduta dos alunos; c) conhecer as fontes potenciais de conflito na interação intercultural na escola, assim como conhecer o modo de desenvolver uma interação positiva; d) incorporar materiais e outros aspetos do ambiente nas atividades curriculares; e) animar a interação cultural através do uso de métodos e técnicas apropriadas; f) demonstrar compreensão de diferentes estilos de comunicação verbal e não-verbal; g)

demonstrar sensibilidade face às diferenças culturais entre alunos, pais, pessoal docente e criar ambiente para desenvolver tal sensibilidade nos outros; h) ter uma atitude positiva face aos grupos culturais representadas na escola; i) ter uma atitude contrária aos estereótipos; j) apreciar a herança cultural dos grupos.

Em suma, para a compreensão e o controlo do antagonismo inter-étnico existente entre os Bantu e os San e a eliminação da exclusão escolar, a formação intercultural é uma medida essencial para ajudar o professor a compreender as características do meio etnolinguístico em que a escola está inserida, o contexto em que a educação acontece e as dificuldades de inclusão vividas pelas crianças San. Porque as dificuldades de aprendizagem das crianças San são também resultado da falta de conhecimento dos focos de discriminação que as mesmas sofrem, pois quando o professor não compreende ou não procura compreender reais situações de discriminação vividas no contexto social em que está inserida a escola, torna-se difícil promover a inclusão e sucesso escolar.

CONCLUSÃO

Como foi referido, o presente capítulo teve como foco discutir a premência da articulação entre a inclusão escolar das crianças San e a formação intercultural de professores, analisando as implicações da articulação no contexto da política de formação de professores.

O estudo permitiu reconhecer que a ausência de medidas de educação intercultural, com realce para a formação de professores interculturalmente orientados, enquanto política educativa, enfraquece os objetivos da inclusão escolar dos San. Exemplo disso são os altos níveis de exclusão e insucesso escolar das crianças San. Neste cenário, atendendo a multiculturalidade do território angolano e os altos níveis de exclusão escolar dos San, o sistema educativo tem o desafio de apostar na formação intercultural de professores, como condição premente para a passagem da pedagogia monocultural à pedagogia intercultural e, por meio dela, trabalhar em medidas pedagógicas orientadas para a valorização da diversidade cultural, através da elaboração e desenvolvimento de estratégias educativas interculturais, favoráveis para blindar os professores do daltonismo cultural existe na sociedade e na escola, munindo-os de capacidades para encararem a diversidade não como um problema, mas, como riqueza cultural. Por outro, garantir a justiça curricular suscetível de conduzir processo de ensino-aprendizagem que atendam os desígnios da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- ANGOLA. **Plano de Desenvolvimento Nacional de Angola: 2018-2022**. Luanda, Angola. 2018.
- AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2014.
- ARMSTRONG, F.; RODRIGUES, D. **A inclusão nas escolas**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. 2014.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. **Educação intercultural e A aprendizagem cooperativa**. Porto: Porto Editora. 2000.
- DUK, C. **Educar na diversidade: material de formação docente**. 3. ed. Brasília: MEC, SEESP. 2016.
- Ferreira, M. M. **Educação intercultural**. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta. 2003.
- GARCÍA M. R. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto. Editora. 2013.
- JAIME, J. **Os Khoisan: A comunicação e o processo de socialização**. Luanda, Angola: RUBRICART. 2014.
- MARIA, P. C. **Minorias étnicas em Angola: o caso dos San**. Luanda: Edições JZM. 2015.
- MARQUES, R. **Currículo nacional, educação intercultural e autonomia curricular**. In MARQUES, R.; ROLDÃO, M. Reorganização e gestão curricular no ensino básico: Reflexão participada. Porto: Porto Editora. p. 63- 82. 1999.
- MIRANDA, B. F. **Eucação intercultural e formação de professores**. Porto: Porto. Editora. 2004.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre, Brasil:artmed. 2003.
- LEITE, C. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Lisboa: ASA. 2003.
- LOPES, A. **Projecto de gestão flexível do currículo: Os professores num Processo de mudança**. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação básica. 2003.
- PEREIRA, A. **Estudo Multicultural: Teoria e práticas**. Lisboa: ASA. 2004.
- SILVA, P. **Escola-Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder**. Porto: Afrontamento. 2003.
- STOER, S. R.; CORTESÃO, L. «Levantando a Pedra» da pedagogia **inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento. 1999.
- ZAU, F. **Do acto educativo ao exercício da cidadania**. Luanda: Mayamba. 2012.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, as culturas africanas e afro-brasileiras estiveram limitadas a uma apresentação descontextualizada e marcadamente racista no contexto da educação. Com a promulgação das leis federais 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008), as instituições de ensino passaram a ter a obrigatoriedade de inserir nos projetos políticos pedagógicos e nos currículos o ensino da história e culturas africanas, afro-brasileiras e dos povos indígenas. Sabemos das lacunas e dificuldades para a implementação destas devido à falta de formação inicial e continuada e de espaços de diálogos entre os/as profissionais no que concerne à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Partindo dessa problemática, ao longo do primeiro semestre letivo de 2019, nas aulas de Educação Física, desenvolvemos um planejamento pedagógico com elementos das culturas africana e afro-brasileira enfatizando jogos, brincadeiras e danças com 26 estudantes de uma turma de 5^o ano do ensino fundamental de uma escola pública. Este esteve vinculado a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) intitulada Viajando pela cultura africana e afro-brasileira: relações étnico-raciais na Educação Física desenvolvida dentro do programa de mestrado profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

Como fundamentação teórica, adotamos os pressupostos da Interculturalidade (CANDAU, 2008; GOMES; SILVA, 2011; FLEURI, 2014) e da Educação para as Relações Étnico-Raciais (GOMES; SILVA, 2011; MOREIRA; SILVA, 2016; CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016).

O levantamento de dados foi feito por meio de notas em diário de campo, entrevistas, questionários (inicial e final) e caderno de registros dos estudantes. A análise de dados da pesquisa orientou-se pela análise categorial temática (GOMES, 2009). Ao todo foram desenvolvidas 20 sequências didáticas que sucederam 43 aulas. Para celebrar os aprendizados obtidos ao longo do processo educativo, os/

⁴¹ Doutora em Educação Física (UNICAMP). Professora (UNESP). CV: <http://lattes.cnpq.br/4952020883947768>

⁴² Mestre em Educação Física (UNESP). Professora (SEDUC-SP). CV: <http://lattes.cnpq.br/6888236313163329>

as estudantes organizaram e realizaram o ‘Festival Viagem pelos Caminhos da África’ composto por jogos, brincadeiras, danças, comidas e uma exposição de objetos relacionados às culturas africana e afro-brasileira. Neste capítulo, evidenciamos as percepções dos/das estudantes e suas famílias quanto ao processo de organização e realização do festival Viagem pelos Caminhos da África, evento este que encerrou o percurso educativo vivenciado no decorrer de quatro meses.

BRINCADEIRAS E JOGOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

O jogo e o brinquedo fazem parte do cotidiano de muitas crianças, as quais vivenciam um mundo de fantasia, encantamento, sonhos e descoberta do mundo, em que o faz-de-conta e a realidade se entrecruzam. Muitas criações e descobertas humanas aconteceram como resultado de um jogo. As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo (HUIZINGA, 2000).

Para Prista, Tembe e Edmundo (1992, p. 5) afirmam que “o jogo é uma manifestação tão antiga quanto o próprio homem”. A humanidade sempre jogou, e uma análise cuidadosa permite constatar que são muitas as funções do Jogo que lhe atribuem um estatuto privilegiado dos actos de preparação para a vida” (PRISTA; TEMBE; EDMUNDO, 1992, p. 5).

Para os povos africanos, os jogos estão ligados à vida social da mesma maneira que a espiritualidade, as artes e demais expressões culturais. Os jogos sempre foram instrumentos de ensino e aprendizado. Ao ensinar um jogo, os membros mais velhos de um grupo transmitiam – e ainda transmitem – às crianças e jovens, uma série de conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural do grupo. Ou seja, ao ensinar um jogo, estão sendo ensinados valores, modos de vida e comportamentos próprios daquela sociedade (MARANHÃO; BEDANI; MENDES, 2011).

Cunha (2016) nos coloca que quando falamos do lúdico no contexto africano e afro-brasileiro nos remetemos à vivência lúdica nutrida pelos conteúdos, valores, histórias, ritmos, enfim, pela cultura negra, em suas mais diferentes manifestações e aponta que:

[...] abordar a cultura africana pelo lúdico, não significa negar as dores da diáspora, mas afirmar o protagonismo e a sensibilidade artística desses homens e mulheres. É essa força de recriação de seu mundo que vemos na criança africana que hoje transforma lixo em brinquedo,

que usa a terra como tabuleiro, que faz sua bola de panos velhos e sai a jogar futebol (CUNHA, 2016, p. 17).

No contexto do Brasil, o autor alerta que algumas manifestações lúdicas afro-brasileiras não podem ser apontadas como exclusivamente de matriz africana em virtude das trocas culturais durante o período de colonização. No entanto, no processo educativo, é preciso considerar que as culturas de matrizes africanas foram estruturantes e muito importantes na construção da sociedade brasileira, inclusive no fenômeno lúdico, e as instituições escolares não podem mais se furtar dessa responsabilidade e compromisso ético.

Dentro do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) os jogos, brincadeiras e danças de matriz africana são propostos no componente curricular da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio dos objetos de conhecimento. No primeiro e segundo anos são propostos, dentro da unidade temática brincadeiras e jogos, as expressões da cultura popular presentes no contexto familiar, comunitário e regional. Já no terceiro, quarto e quinto anos, a ênfase está na história e cultura africana e indígena, por meio do objeto de conhecimento brincadeiras e jogos do Brasil e do mundo (SÃO PAULO, 2019).

Orientadas por esse documento e demais referenciais citados na introdução desse trabalho, propomos um processo educativo que evidenciou jogos e brincadeiras presentes nas culturas africanas e afro-brasileiras, tendo como orientadores os livros Jogos de Moçambique (PRISTA; TEMBE; EDMUNDO, 1992), Ndule Ndule (BARBOSA, 2011) e Brincadeiras africanas para a educação cultural (CUNHA, 2016). Com o planejamento pedagógico desenvolvido foi possibilitada a ampliação do repertório cultural, histórico e geográfico acerca dos países: África do Sul, Guiné Bissau, Tanzânia, República Democrática do Congo, Botsuana, Moçambique, Nigéria e Senegal.

FESTIVAL VIAGEM PELOS CAMINHOS DA ÁFRICA⁴³: UMA EXPERIÊNCIA PARA A VIDA TODA

Para a organização e execução do festival a turma foi dividida em cinco grupos: materiais e multimídia; divulgação e recepção; exposição e decoração; comidas e, por fim, brincadeiras. Cada grupo ficou responsável por algumas funções antes e outras no dia do evento. As atividades escolhidas para fazerem parte da

⁴³ O audiovisual Viajando pela Cultura Africana que apresenta cenas do festival Viagem pelos Caminhos da África pode ser assistido no canal do YouTube através do link: <https://youtu.be/XmnECn0jtMc>.

programação do festival foram definidas pela turma. Ao todo foram doze aulas para organizar o festival, uma para sua execução e duas de avaliação. O evento ocorreu no dia 13 de junho de 2019, quinta-feira, das 13:30h às 16h e contou com a participação das famílias e demais convidados/as das crianças e professoras.

Após o encerramento do festival, os/as familiares e demais convidados/as responderam a um questionário que objetivou identificar quais foram suas percepções acerca do evento e do aprendizado que as crianças tiveram ao longo do processo educativo. Os trechos aqui compartilhados serão identificados como QCE (questionário dos/as convidados/as do evento). Já as falas das crianças serão identificadas como QF (questionário final).

Para os/as estudantes a organização e realização do festival promoveu muitas experiências, entre elas está a de ensinar alguém, como pode ser notado nas falas abaixo:

[...] Eu me senti uma professora, por quê podi ensinar as regras, podi mostrar os significados das cartas [...] (QF – Isabela da Silva).

[...] Eu me senti como se fosse a Suzi ensinando pra gente as coisas sobre as brincadeiras do livro Ndule Ndule, isso foi muito legal, ensinar para os pais foi engraçado [...] (QF – Aurora).

O compartilhamento feito por Isabela e Aurora nos revelou que um processo educativo que incentiva o protagonismo dos/as estudantes contribuiu para a construção de valores como responsabilidade e comprometimento.

Michael Jackson Alan Walker deixou evidente que ele ficou feliz de saber que as famílias gostaram da cultura africana e que elas entenderam que todas as pessoas são capazes de aprender independentemente da idade.

Muito alegre de saber que os pais gostaram da cultura africana, e aprenderam que todas as pessoas podem aprender sobre a cultura africana não importa a idade” (QF – Michael Jackson Alan Walker).

Os/as estudantes também revelaram que a experiência possibilitou compreender que os erros trazem aprendizado:

É muito legal porquê você não está ensinando para seus familiares e sim para familiares que você não conhece, eu fui errando e aprendendo com isso (QF – MC Mirela).

E que o trabalho em equipe foi emocionante, legal e maravilhoso:

[...] Eu achei emocionante, era como um jogo de futebol trabalhando em equipe [...] (QF – Dog).

[...] Eu achei muito legal por que todo mundo se ajudou e deu tudo certo e muita gente tava feliz pro festival que ninguém ficou brincando e teve colaboração [...] (QF – Emanuely).

[...] Foi muito legal trabalhar em equipe com a sala porquê todos colaboraram para realizar esse projeto e o Festival [...] (QF – Alice Queen).

[...] Maravilhoso, porque a gente ajuda uns aos outros [...] (QF Raquel).

Com os apontamentos trazidos acima, percebemos que essa experiência contribuiu para construção de valores positivos e vivências prazerosas. Os/as estudantes compreenderam que ao mesmo tempo que eles/elas aprendem, são capazes de ensinar outras pessoas; que aprender pode ser divertido, que os erros também ensinam e que o trabalho em equipe promove a colaboração e a ajuda mútua para um bem comum.

Nos comentários a seguir, trazemos as contribuições dos familiares sobre a experiência participativa no festival:

[...] Gostei muito pois aprender sobre outras origens e cultura é muito gratificante para o conhecimento de todos, principalmente de nossas crianças. Foi um grande aprendizado dos quais eles levarão para a vida toda [...] (QCE – Mãe da Raquel).

[...] Com esse projeto pude conhecer ainda mais a cultura Africana, seus costumes e suas brincadeiras. Foi muito bom! [...] (QCE – Mãe da Alice Queen).

[...] Muito bom, confesso que teve brincadeiras reveladas que nunca tinha visto, para mim foi um dia de aprendizado com os alunos do 5º ano. No meu ponto de vista acho que deveria ser mais divulgado nas escolas. Vocês estão de parabéns [...] (QCE – Mãe da Emanuely).

[...] Em se tratando das brincadeiras, as comidas típicas, eu adorei fazer parte e poder colaborar um pouquinho, muito divertido e interessante as brincadeiras. Gostei de cada brincadeira e de tudo mais. Deviam fazer de outros países também. Eu achei um projeto muito criativo, participativo e muito legal, esse intercâmbio pra nossa geração poder aprender e conhecer. Estão todos de parabéns [...] (QCE – Mãe da Katryna).

Como observado nas falas dos/das familiares, foi um aprendizado para todas as pessoas envolvidas. As palavras gratificantes, divertido, interessante, criativo, participativo demonstra que o fenômeno lúdico esteve presente, conforme era o desejo nosso e das crianças.

Outro ponto a ressaltar é que a dedicação e o envolvimento dos/as estudantes na realização do evento foram notados pelos/as familiares:

[...] Muito organizado, os alunos se dedicaram por completo em tudo o que faziam, caprichosos e muito atenciosos com todos os que estavam presentes, adorei fazer parte desse festival. Me diverti muito voltando a ser criança por algumas horas ao lado dos alunos [...] (QCE – Mãe da Raquel).

[...] Achei tudo perfeito, os alunos se dedicaram muito, todos sabiam explicar certinho as brincadeiras. Todos empolgados para dar explicações. As máscaras ficaram lindas [...] (QCE – Mãe do Pantera Negra).

A participação dos/as familiares foi evidenciado pelos/as estudantes, tanto no que diz respeito à realização das atividades, quanto à contribuição de elementos constituintes do mesmo (objetos decorativos, comidas, bebidas, utensílios domésticos etc).

[...] eu e minha mãe fizemos a farofa para o festival (QF – Katryna).

[...] achei super importante, porque tem pessoas como os pais que ensinamos não sabia disso e nós ensinamos e achei legal, e também minha mãe e minha irmã ajudou a fazer o prato que levei no dia do festival [...] (QF – Melissa).

[...] Foi muito show, vários pais vieram para assistir, comeram e ficaram emocionados com os diários [...] (QF – Meliodas BR).

[...] Meus pais amaram e se divertiram muito. Minha mãe falou que a brincadeira que dela preferida foi Caçador e a Gazela [...] (QF – Raquel).

As contribuições das famílias tomaram uma dimensão que nos deixou muito surpresas e felizes. Elas superaram a participação como mera espectadora em momentos pontuais na escola (reuniões pedagógicas, formaturas e datas comemorativas, para se tornarem, também, protagonistas. Como nos aponta Oliveira e Marinho-Araújo (2010), se faz necessário um empenho de pesquisadores/as, estudiosos/as e profissionais da educação para mudar a concepção negativa e preconceituosa que muitas instituições escolares ainda têm sobre as famílias.

A partir das percepções reveladas pelo/as estudantes e suas famílias, inferimos que:

Reconhecer, valorizar e positivar a ancestralidade africana, que caracteriza o povo brasileiro, permite aos alunos se perceberem herdeiros dessa cosmovisão e próximos culturalmente das crianças dos países africanos. Nesse processo, os jogos e as brincadeiras surgem como uma profunda experiência intercultural e intracultural. Um encontro alegre com a cultura do “outro” e um mergulho em nossas próprias raízes culturais, híbridas e multicoloridas (CUNHA, 2016, p. 24)

Maranhão (2009) enfatiza que propor vivências concernentes a cultura negra para estudantes negros/as e não negros/as é uma forma de desalienação, ou ao menos, de compreender o mundo em sua multiplicidade e diversidade, é mostrar um modo de vida singular, transcendente, é fazer a viagem de volta às origens, ao berço da humanidade e se fortalecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os/as estudantes demonstraram mudanças de comportamento, as quais foram percebidas no decorrer das ações do projeto Viajando pela Cultura Africana e na organização e execução do evento de encerramento, o festival Viagem pelos Caminhos da África. Notamos que eles/as se ajudaram diante das dificuldades encontradas através dos diálogos e do trabalho coletivo.

As contribuições das famílias para a realização do evento, bem como em todo o processo educativo decorrido, superaram nossas expectativas, pois elas se tornaram protagonistas nas aprendizagens dos/as estudantes, auxiliando-os/as em suas atividades escolares e produções criativas.

A partir dessa experiência, vimos que o fortalecimento das relações, dos diálogos e do comprometimento das famílias no processo educativo dos/as estudantes é possível quando a escola promove ações nas quais as famílias se sentem participativas, pertencentes e respeitadas. Diante disso, desejamos que as escolas planejem e executem práxis pedagógicas que incentivem e valorizem a participação das famílias e, também, que elas ouçam o que essas têm a dizer e trabalhem de forma colaborativa para um bem maior que é a formação críticas das crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Rogério Andrade. **Ndule ndule**: assim brincam as crianças africanas. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
- BRASIL. Lei nº 10.639 de 03 de março de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 11 nov. 2019.
- BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 11 nov. 2019.
- CANDAU, Vera Lucia. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.
- CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti (Orgs.). **Educação Física Escolar e relações étnico-raciais**: subsídios para a implementação das leis 10.630/03 e 11.645/08. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016.
- CUNHA, Debora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. 1. ed. Castanhal: Edição do autor, 2016. Disponível em: <https://laab.pro.br/publicacoes-laab.html>. Acesso em: 03 ago. 2019.
- FESTIVAL VIAGEM PELOS CAMINHOS DA ÁFRICA. Disponível em: <https://youtu.be/XmnEC-n0jtMc>. Acesso em: 15 out. 2021.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 11-26.
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 67-79.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- MARANHÃO, Fabiano; BEDANI, Vanessa Mantovani; MENDES, Benedita da Guia Ferreira. Ações no cotidiano escolar. In: BARBOSA, Lucia Maria Assunção (org.). **Relações étnico-raciais em contexto escolar**: fundamentos, representações e ações. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 55-69.
- MOREIRA, Anália de Jesus; SILVA, Maria Cecília de Paula. A Lei nº 10.639/2003 e o Ensino de Educação Física: confrontos históricos. In: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti (org.). **Educação Física Escolar e relações étnico-raciais**: subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016. p. 45-58.
- PRISTA, Antonio; TEMBE, Mussá; EDMUNDO, Hélio. **Jogos de Moçambique**. Lisboa: Instituto Nacional de Educação Física, 1992.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Paulista**. 2. ed. São Paulo: SE, 2019.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A ABORDAGEM DE ASPECTOS INTERCULTURAIS EM UMA AULA DE INGLÊS A PARTIR DA LUDICIDADE E GAMIFICAÇÃO

Geovanna Franco Hayden⁴⁴
Andressa Brawerman-Albini⁴⁵
Claudio Lopes⁴⁶

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objeto de análise duas aulas ministradas no período do contraturno e ofertadas para o 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Curitiba. Foram duas aulas complementares sobre o tema “Halloween”, que aconteceram remotamente pelo *Google Meet*, em decorrência da pandemia da COVID-19. Para essas aulas, elaboramos dois planos de aulas e slides, sendo a primeira uma introdução ao tema com um enfoque na interculturalidade e a segunda como um complemento e um enfoque de gamificação da aula. As aulas apresentaram-se dinâmicas e envolventes, uma vez que os alunos se mostraram interessados e participativos, tanto nos momentos em que foram trabalhadas as habilidades de leitura e escrita como também durante a conversação. Essas aulas foram ministradas a partir do programa da Residência Pedagógica, uma parceria entre a CAPES⁴⁷, universidades brasileiras e escolas públicas. A partir dele, alunos selecionados por edital nos cursos de Licenciatura devem fazer observações, atividades e regências nas escolas.

As duas aulas que serão relatadas foram selecionadas uma vez que os alunos as elencaram como suas aulas favoritas durante o programa da Residência Pedagógica, por terem trabalhado tanto a ludicidade como também a gamificação como práticas pedagógicas. Os alunos participaram da aula trabalhando principalmente a fala em experiência de conversação. As aulas tinham como objetivos gerais o conhecimento intercultural sobre o feriado do *Halloween* e a prática do tempo verbal “passado simples” por intermédio da resolução de um jogo de mistério. Nessa esteira, este relato tem como objetivo descrever os detalhes do

⁴⁴ Licencianda em Letras Inglês (UTFPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/2375896231675613>

⁴⁵ Doutorado em Letras (UFPR). Professora no Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (UTFPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/0904067563497910>

⁴⁶ Licenciado em Letras Inglês (UEM). CV: <http://lattes.cnpq.br/1686964217415624>

⁴⁷ Parte deste capítulo foi enviado como parecer final da Residência Pedagógica à CAPES.

planejamento de ambas as aulas e a experiência de pô-las em prática durante as aulas *online*, visando expor tanto os pontos de melhoria como os aspectos em que fomos bem-sucedidos nas regências.

No que diz respeito ao referencial teórico que sustenta este trabalho, utilizamos: Leffa (2019), que versa sobre o uso da gamificação no ensino de línguas; Silva (2020), que discorre sobre o uso de ludicidade nas aulas de Língua Inglesa e Ianuskiewtz (2012), que percorre sobre os aspectos (inter)culturais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

Não utilizamos apenas tais referenciais teóricos citados acima para produzir o plano de aula e aplicá-lo, mas também a bagagem teórico/prática que ganhamos ao longo da graduação e das atividades e reuniões que tivemos durante o programa da Residência Pedagógica. Tais conhecimentos foram essenciais para produzir essas e as demais aulas que ministramos durante o programa.

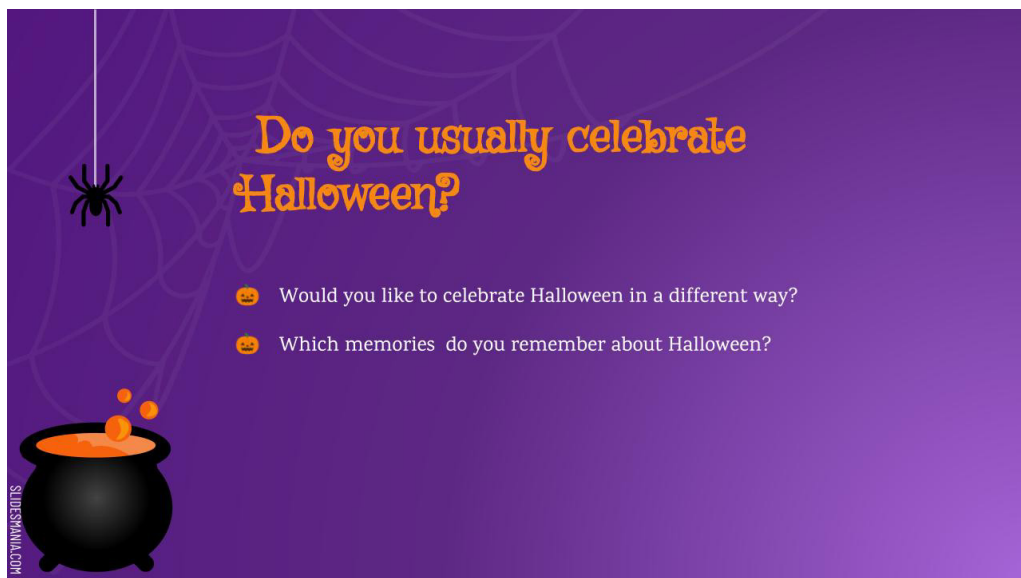
DESENVOLVIMENTO

As regências ocorreram durante o mês de outubro de 2021 a partir do tema Halloween, tendo em vista a celebração do Dia das Bruxas que acontece no dia 31 de outubro e estava próxima da data das aulas. Segundo uma matéria da BBC (2016), o Halloween é conhecido mundialmente como um feriado celebrado majoritariamente nos Estados Unidos, mas atualmente é celebrado em diversos outros países, inclusive o Brasil, onde hábitos como “doces ou travessuras” para pedir doces de porta em porta, enfeitar as casas com decorações assustadoras e participar de festas à fantasia vêm se tornando cada vez mais comuns. Portanto, decidimos trabalhar essa comemoração de forma a promover uma reflexão intercultural com nossos alunos, aplicando a metodologia da gamificação e da ludicidade, utilizando vídeos, jogos e leituras. Trouxemos a ideia do Halloween nos Estados Unidos e seus significados, mas também o que temos de celebrações parecidas no mundo e no Brasil a fim de discutirmos a interculturalidade e a importância cultural na identidade dos indivíduos que participam dessas festividades. Para tanto, criamos slides criativos e temáticos, jogos e discussões acerca desse tema, sempre nos preocupando com a sequência didática e com as metodologias que queríamos abordar.

Para a primeira aula, decidimos apresentar a celebração do Halloween, não apenas para os Estados Unidos, mas uma visão geral dessa celebração, com-

parando-a com como a festejamos aqui no Brasil. Para tanto, começamos com o *Warm-up* mostrado na Imagem 1:

Imagem 1 - Slide Warm-up



Fonte: Os autores (2021)⁴⁸

Decidimos começar com uma abordagem mais subjetiva do ponto de vista dos alunos, ou seja, perguntamos como ele(a) usualmente celebra o Halloween (se o celebrar) e quais memórias possuía desse dia. Buscamos com isso trabalhar a visão que os alunos possuíam sobre o Halloween no Brasil, para posteriormente discutir sobre essa celebração ao redor do mundo, pois o ensino de línguas, em uma abordagem intercultural, deve buscar “a reflexão, sensibilização e compreensão de aspectos da cultura-alvo, assim como sobre a própria cultura” (ROZENFELD, 2007, p. 72 *apud* IANUSKIEWT, 2012, p. 108).

A conversação foi em grande parte na Língua Inglesa, porém os alunos estavam livres para utilizar o português ou uma linguagem “misturada” caso encontrassem necessidade para se expressarem. Durante toda aula, as conversas foram divertidas e proveitosas, com os alunos se sentindo à vontade para dialogar e opinar sobre o material.

Posteriormente, falamos também sobre a origem do Halloween e suas tradições, com o mostra a Imagem 2:

⁴⁸ Template temático retirado do site Slides Mania. Disponível em: <<https://slidesmania.com/>> Acesso em: 25 out. 2021.



Fonte: History - Halloween: Origins, Meaning and Traditions⁴⁹

Entendemos a importância de refletir sobre a cultura do outro, expondo tradições, origens e hábitos, uma vez que:

[...] em uma dimensão intercultural de ensino de LE, objetiva-se a promoção de uma ação integradora entre falantes oriundos de diferentes culturas, de modo que possam construir novos significados, sempre sensibilizados para o respeito às diferenças e diversidades culturais do outro. (IANUSKIEWT, 2012, p. 107).

Nessa esteira, apresentamos (Imagem 3) aos alunos uma festividade similar ao Halloween, o dia de São Cosme e Damião, que apesar de não ser celebrado no dia 31 de outubro, mas sim 26 de setembro, também são entregues doces às crianças:

⁴⁹ Disponível em: <<https://www.history.com/topics/halloween/history-of-halloween>>. Acesso em: 25 out. 2021.

Saints Cosmas and Damian's day

September 26th marks the feast day of Saint Cosmas and Damian according to the General Roman Calendar.

In this day, candies are delivered for children in Brazil to celebrate the day of these saints, similar to the Halloween day.

They were Christian doctors who refused payments to take care of those in need.



Fonte: The Pharmaceutical Journal - Saint Cosmas and Damian: the patron saints of Pharmacy and Medicine.⁵⁰

Como mencionado anteriormente, a ideia aqui era trabalhar a interculturalidade observando não apenas a cultura do outro, mas também o que temos de similar, construindo noções de nós e dos nossos pares e trabalhando o respeito pelas culturas do outro e a valorização de ambas as culturas. Para tanto, também mostramos diferentes formas de celebração dessa data ao redor do mundo (Imagem 4):

⁵⁰ Disponível em: <<https://pharmaceutical-journal.com/article/opinion/saint-cosmas-and-damian-the-patron-saints-of-pharmacy-and-medicine#:~:text=26%20September%20marks%20the%20feast,and%20surgery%20without%20a%20fee.>> Acesso em: 25 out. 2021.

Halloween in Ireland

In Ireland, where Halloween originated, the day is still celebrated much as it is in the United States. In rural areas, bonfires are lit as they were in the days of the Celts, and all over the country, children get dressed up in costumes and spend the evening “trick-or-treating” in their neighborhoods. After trick-or-treating, most people attend parties with neighbors and friends. At the parties, many games are played, including “snap-apple,” a game in which an apple on a string is tied to a doorframe or tree and players attempt to bite the hanging apple. In addition to bobbing for apples, parents often arrange treasure hunts, with candy or pastries as the “treasure.”



Fonte: History - Halloween: Around the World.⁵¹

Cada aluno leu em voz alta os trechos apresentados nos slides, trabalhando a habilidade de leitura e, após, comentávamos em grupo, trabalhando *a escuta e a fala*. Essas práticas mostraram bons resultados durante as regências, pois os estudantes se apresentaram cada vez mais familiarizados com a Língua Inglesa no decorrer das aulas.

Por fim, montamos um origami de fantasma em grupo, utilizando um vídeo em inglês como um guia para a atividade (Imagem 5):

⁵¹ Disponível em <<https://www.history.com/topics/halloween/halloween-around-the-world>>. Acesso em: 25 out. 2021.



Fonte: World of art and Craft. [DIY] Origami Ghost/Paper crafts for School/Halloween crafts for kids/ Halloween crafts with paper.Youtube, 2019.⁵²

Os alunos mostraram-se bem participativos e empolgados com a atividade, uma vez que:

Portanto, é papel do docente estimular o desenvolvimento dos alunos a partir de sua interferência didático-pedagógica recriando, em sala de aula, através de jogos interativos, maneiras de fortalecer e expandir o processo de aquisição de conhecimento dos aprendizes (FRIGOTTO, 2008 *apud* SILVA, 2020, p. 9).

Por isso, a segunda aula foi focada no processo lúdico da gamificação, com um jogo de mistério, em que os alunos deveriam descobrir o assassino utilizando algumas pistas (Imagens 6 e 7):

⁵² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9oYCn3h07ok>> Acesso em: 25 out. 2021.

Imagem 6 - Índice do jogo



TABLE OF CONTENTS	
01 INTRODUCTION 1- The premise	02 PRESENTATION 1- Script 2- How does the game work? 3- Rules 4 - Death Note
03 ANALYSIS 1 - Character's presentation 2- Clues	04 CONCLUSION 1- Who is the murderer?

Fonte: Adaptado de Dennis Spelman - The movie Murder Mystery Party [original free version].⁵³

Imagem 7 - A premissa do jogo

The premise

In this murder mystery game, guests take the roles of various cast and crew members celebrating the completion of filming their movie, when the Director suddenly dies at the party. However, the paranoid Director hid magical clues. These clues reveal hints as to whom committed the crime. The party's story, the movie itself, and the characters are improvised!

Fonte: Adaptado de Dennis Spelman - The movie Murder Mystery Party [original free version].

Cada aluno e professor ganhou uma ficha com algumas características de seus personagens. Já as pistas continham as características do assassino. O

⁵³ Disponível em: <<https://www.dennisspielman.com/games/the-movie-murder-mystery-party/>> Acesso em: 25 out. 2021.

jogo consistia em cada um fazer algumas perguntas em Língua Inglesa para outro participante, utilizando o passado simples. Ao final, cada um deveria dizer quem achava que era o assassino.

O uso de jogos é explicado por Leffa (2020, p. 3):

Se antes professores de línguas já usavam, e ainda usam, a literatura, o cinema e programas de televisão para ensinar a língua estrangeira, agora estão explorando a possibilidade dos games em suas aulas, quer integralmente, usando games comerciais, quer parcialmente, extraindo dos games algumas de suas características e fazendo a transposição para atividades típicas do ensino de línguas.

Assim, utilizamos os *games* e o lúdico para motivar os alunos e torná-los mais engajados, o que de fato aconteceu durante a aula do jogo de mistério. Os alunos ficaram curiosos para saber sobre quem era de fato o assassino e isso tornou a aula dinâmica e divertida.

Ambas as aulas que cercaram o tema Halloween tiveram ótimos resultados no que diz respeito ao âmbito intercultural e lúdico, no qual focamos e sempre procuramos focar nossas regências. Algumas atividades, como a do origami poderiam ter sido mais bem planejadas, uma vez que alguns alunos tiveram certa dificuldade para participar, pois o vídeo estava um pouco rápido e em inglês, sem legendas. Porém, o tema agradou os alunos, tivemos ótimas discussões sobre as celebrações do Dia das Bruxas e durante essas discussões pudemos observar que os alunos adquiriram certo pensamento crítico no que tange a cultura de outros países, a cultura brasileira e a importância e a responsabilidade de valorizá-las e respeitá-las. Além disso, os alunos apresentaram boa desenvoltura na utilização da língua inglesa durante a conversação em grupo.

CONSIDERAÇÕES

Um tema abordado durante as reuniões do programa de Residência Pedagógica foi sobre a motivação dos alunos. Ao longo das regências e planos de aula elaborados, procuramos motivá-los da melhor forma, utilizando aulas mais lúdicas e com qualidade visual e relevância para suas vivências pessoais. Também utilizamos, como exemplificado neste relato, a gamificação e a interculturalidade, sempre nos preocupando com a identificação desse aluno para com o conteúdo de forma a aproximá-lo dos conceitos a serem discutidos, promovendo assim a motivação e a atenção desse estudante.

Essa experiência em particular mostrou-nos a capacidade que uma aula lúdica e divertida tem de fazer brilhar os olhos de um aluno para a Língua Inglesa e fazê-lo mergulhar no mundo que o professor propõe. Além disso, mostrou-nos a necessidade de embasar os métodos com o teórico e planejar sistematicamente nossas aulas visando sempre a melhor entrega possível aos alunos.

REFERÊNCIAS

A curiosa origem do Dia das Bruxas. **BBC News**, 28 de out. de 2016. Disponível em: < https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/10/151029_origem_halloween_rb > Acesso em: 24 out. 2021.

IANUSKIEWTZ, Andréia. Aspectos (inter)culturais no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Iuminart**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 103-118, nov. 2012. Disponível em: <<http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/revistailuminart/index.php/iluminart/article/view/133/190>> Acesso em: 24 out. 2021.

LEFFA, Vilson. Gamificação no ensino de línguas. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 38, n. 2 p. 1-14, abr./ jun. 2020. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/gamificacao_ensino_linguas.pdf> Acesso em: 24 out. 2021.

SILVA, Maeline Pereira da. **O uso da ludicidade nas aulas de língua inglesa**. Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2021. Disponível em: < <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/23538/4/PDF%20-%20Maeline%20Pereira%20da%20Silva> > Acesso em: 05 abr. 2022.

CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS PARA SE PENSAR PROJETOS PARA A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO

Andréa Cristina de Carvalho Rodrigues⁵⁴
Matusalém de Brito Duarte⁵⁵

INTRODUÇÃO

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) tem apontado diversas metas, diretrizes e estratégias para a educação, a serem implementadas entre os anos de 2014 e 2024. A extensão, como um dos tripés das instituições de ensino superior, juntamente com o ensino e a pesquisa, traz um imenso desafio aos docentes, coordenadores de cursos de graduação e, também se estende aos discentes, que precisam ir, cada vez mais, para o diálogo com a comunidade, antes mesmo de encerrada sua formação integral (MEC, 2014).

No novo PNE há a orientação da importância da inclusão de 10% de atividades de extensão no currículo das graduações no Brasil, devendo estar presente em todas as instituições de ensino que ofertam o nível superior.

Desse modo, a extensão passa então a fazer parte dos currículos de todos os cursos de graduação das universidades brasileiras, não devendo, porém, ser tomada como uma disciplina, mas como uma prática a ser construída no encontro com as demandas da sociedade. Segundo a Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação, com vigência de 10 anos, na meta 12, estratégia 12.7, é necessário

assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (BRASIL, 2005).

Seguindo essa premissa, a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que estabe-

⁵⁴ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (CEFET-MG). Programadora visual (CEFET-MG). CV: <http://lattes.cnpq.br/0827626579341963>

⁵⁵ Doutor em Psicologia (PUC Minas). Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (CEFET-MG). CV: <http://lattes.cnpq.br/1470945463113756>

lece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, fica estabelecido um prazo de três anos, a partir de sua homologação para a implantação dessas Diretrizes, finalizando em dezembro de 2022 (CNE, 2018).

Nesse sentido, para contribuir pedagogicamente com professores e coordenadores de curso, esse capítulo tem como objetivo apontar algumas contribuições do grande pensador da educação brasileira Paulo Freire para se nortear a curricularização da extensão para além da disciplinarização da mesma, que não é o intuito almejado pelo PNE. A partir de suas obras e de pesquisadores que seguem essa linha de pensamento, bem como de sua experiência em dialogar com a sociedade, construindo saberes na comunicação horizontalizada, acreditamos que diversas possibilidades podem ser construídas nesse processo. Esse capítulo é parte de uma pesquisa realizada em um mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica que visa compreender o que docentes entendem como extensão para construir um produto educacional que permita contribuir para a consolidação da extensão enquanto comunicação.

CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS PARA SE PENSAR PROJETOS DE EXTENSÃO

Ensino, Pesquisa e Extensão são os pilares que sustentam e fundamentam a educação universitária, corroborando conjuntamente para a produção e circulação de conhecimento na sociedade. Dentro desse tripé, a Extensão contempla o papel social, solidário e cultural para com a sociedade, evidenciando o diálogo que deve existir entre essa e as instituições educacionais.

Gadotti (2017), influenciado pelas ideias de Paulo Freire, propõe pensar a Extensão Universitária a partir de uma perspectiva da Educação Popular. O autor considera que a curricularização da extensão também questiona o sentido da universidade. No seu artigo *“Extensão Universitária: Para quê?”* ele faz um breve percurso pela história da extensão no Brasil, frisando alguns projetos que estiveram à frente no contexto educacional brasileiro e enfatizando o nascimento tardio da universidade brasileira, sendo que seu viés de compromisso social só se iniciou, de fato, a partir dos anos 1950 e 1960, muito influenciada pelos movimentos sociais da época vinculados à luta por educação de qualidade para a população, principalmente. Nesse contexto, Gadotti (2017) também aponta como importante fato da época o trabalho de Paulo Freire e a criação do Serviço de Extensão Cultural,

na Universidade do Recife. Mesmo tardias, essas conquistas, via lutas sociais, passaram a ser ameaçadas com o golpe cívico-militar de 1964, marcando uma época de duros golpes às iniciativas de Educação Popular preconizadas por Freire.

A extensão como a conhecemos atualmente, indissociável do ensino e da pesquisa, só se deu no início da década de 1960, ao surgirem ações de compromisso com as classes populares, alertando-as para a conscientização de seus direitos. Porém, duas vertentes de extensão universitária foram se desenhando nas universidades: de um lado, uma prática assistencialista e extensionista e de outro, uma menos assistencialista e não extensionista. Podemos interpretar que a assistencialista representa uma via de mão única, cujo saber vai da universidade para a sociedade, sendo aquela a única detentora do conhecimento e, a outra vertente propõe um diálogo entre a universidade e a sociedade ou uma troca de saberes. Paulo Freire, ao adotar o termo comunicação ao invés de extensão, segue esse princípio de troca de saberes que se dá por meio de um diálogo. A extensão, nesse sentido, não deve ser visto como um projeto isolado, mas sendo influenciada e influenciando o ensino e a pesquisa, devendo estar atenta às demandas e anseios da sociedade, buscando o entrelaçamento de saberes (GADOTTI, 2017).

Paulo Freire, ao afirmar a extensão enquanto comunicação muda radicalmente o significado conceitual e contextual dessa importante prática universitária, pois a considera como intercomunicação dos sujeitos. Freire (2021a) toma a palavra extensão e mostra que ela tem tido os mais diversos significados, estando associada aos conceitos de transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc. Freire propõe um contraponto a essa visão, a fim de dar voz aos sujeitos como seres possíveis de transformar o mundo. Para ele, “a extensão é educativa, que deve ser sustentada em um que-fazer educativo libertador” (FREIRE, 2021a, p. 21). Espera-se que o sujeito problematize uma situação concreta, objetiva e real, a fim de que captando-a criticamente, atue também criticamente sobre ela. Segundo Freire (2021a), educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender de um saber elaborado para salvar a ignorância do outro

ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 2021a, p. 25)

Como podemos interpretar, os sujeitos, todos eles, sabem algo e podem trocar conhecimentos, experiências, vivências e apreensões do mundo em que habitam e

das possibilidades de transformação nele existentes. Assim, não se trata de uma via de mão única e sim de uma comunicação de saberes, uma comunicação que se fundamenta numa teoria do conhecimento, respondendo à pergunta: como se aprende, como se produz conhecimento. Freire (2021a) propõe a substituição do conceito de extensão para o de comunicação, por considerar o homem um ser de relações, desafiado pela natureza, que a transforma com seu trabalho e constitui seu mundo. Ele enfatiza o mundo da comunicabilidade como marca do ser humano e acrescenta a intersubjetividade e a intercomunicação como características primordiais do homem, ser cultural e histórico. Comunicação que implica em uma reciprocidade, em sujeitos pensantes que não pensam sozinhos e sim em co-participação com outros sujeitos. Freire afirma existir um “pensamos” que antecede o “penso” e que o estabelece e alerta para a não existência de sujeitos passivos em uma comunicação. O comunicar comunicando-se é um diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. Caso contrário, teríamos uma educação fundamentada no ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante (FREIRE, 2021b).

Ressalta-se assim, mais uma vez a importância de se considerar a educação e o conhecimento como um processo de busca. O que se busca é justamente o desenvolvimento de uma consciência crítica que teria como resultado a inserção no mundo, como transformadores, como sujeitos. Essa troca se dá por meio de um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados, atentando para uma relação que seja gnosiológica, portanto dialógica e comunicativa, como nos aponta Freire (2021a). O autor frisa a importância de se atentar para o aspecto humanista, de caráter científico, concreto, não abstrato, referenciado pela ciência e não pela doxa. Por esse humanismo compreende-se a concretude, porém não alienável, do sujeito e não o que se idealiza dele, a rejeição de toda forma de manipulação ao contradizer sua libertação, a ação transformadora das estruturas em que o homem se encontra “coisificado” ou quase isso, a crença crítica em que o homem pode fazer e refazer as coisas e transformar o mundo e portanto, os homens podem superar a situação em que *estão sendo* um quase *não ser* e passar a ser um *estar sendo* em busca do *ser mais*. Toda essa reflexão feita por Freire nos convoca a trocar o conceito de extensão para o de comunicação, pautada no diálogo e na troca de saberes e na consciência crítica, a pensar na educação como uma interação dialética com a realidade, como um processo de constante libertação do homem, que não aceita o homem isolado do mundo e nem o mundo sem o homem. Freire sustenta que “o homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, ao qual o homem,

transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação”. (FREIRE, 2021a, p. 101). Uma educação para ser humanista, deve ser libertadora, o que se dá na medida em que o homem toma consciência das suas ações e do seu trabalho. Segundo Freire, a história é feita pelos homens, ao mesmo tempo em que nela eles vão se fazendo, envolvendo um jogo dialético, cujas relações homem-mundo devem constituir o ponto de partida das reflexões sobre o quefazer. Freire pontua que a conscientização, dada em uma práxis concreta, não é neutra assim como a educação também jamais pode ser neutra. Ele segue repetindo que a educação deve ser verdadeiramente gnosiológica, não permanecendo no domínio da “doxa”, caso contrário, seria mera repetição de textos lidos e não sabidos; o que se almeja é o encontro em que busca o conhecimento e não em que ele é transmitido. Daí Freire aponta para a necessidade de se ampliar o diálogo a outros sujeitos cognoscentes, evidenciando assim um quefazer que é um permanente ato cognoscitivo. Ele evidencia também para duas concepções de educação: uma “assistencialista”, rígida, dogmática e autoritária que anestesia os educandos e outra gnosiológica, móvel, crítica que os desafia a pensar corretamente e não a memorizar.

Freire frisa que a problematização implica em um retorno crítico à ação, sendo também à reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo para atuar melhor, com os demais sujeitos, dentro de uma realidade. Problematizar o mundo para o homem é fazer um convite para que ele admire, criticamente, suas ações e a de outros sobre o mundo. A defesa de uma educação gnosiológica e consequentemente dialógica perpassa pela busca de um conteúdo programático, embasado em um conhecimento prévio da visão de mundo, dos níveis de percepção e das aspirações dos educandos. Segundo Freire, é a partir desse conhecimento que se pode organizar um conteúdo programático da educação, encerrando em temas que educandos e educadores exercerão a cognoscibilidade. A esse conhecimento prévio, contendo “temas geradores” é que implica na pesquisa, exigindo uma metodologia que se pretende dialógico-problematizadora e conscientizadora. Freire revela que o conteúdo do quefazer educativo nasce dos educandos e de suas relações com o mundo. Apreendido um tema gerador, outros virão com a transformação sofrida pela percepção da realidade, na medida em que esse mundo vai se desvelando, outras temáticas vão surgindo. Ele nos aponta para as etapas de codificação dos temas que devem constituir o programa como uma estrutura. As codificações temáticas são representações de situações existenciais – que representem cenas que, aparentemente, se encontram dissociadas de um trabalho técnico e que, não obstante, têm relações com ele etc. Freire faz referência a uma codificação pedagó-

gica que diante dela, os interlocutores se direcionam, buscando, dialogicamente, a compreensão significativa de seu significado. Ele aponta algumas peculiaridades da codificação pedagógica: tem o núcleo de seu significado expresso por um número plural de informações, implica na decodificação que se realiza dialogicamente entre educando-educador e educador-educando, existe uma comunicação verdadeira, uma intercomunicação. A decodificação, como um ato cognoscitivo, possibilita o sujeito a “admirar” a sua não-admiração ou sua admiração anterior. Parece ser um se dar conta da situação e fazer uma elaboração acerca dela. Por meio dela, os sujeitos se reconhecem como seres transformadores do mundo (FREIRE, 2021a).

Freire divide a decodificação em quatro etapas ou momentos: inicialmente, ele retrata um momento que é o do silêncio, posteriormente, vem um primeiro momento em que os educandos começam a descrever os elementos da codificação ou partes de um todo, no segundo momento, o sujeito se comporta percebendo a realidade de dentro, no terceiro momento, o sujeito com outros sujeitos, volta à admiração anterior, em que envolve a situação em sua totalidade e o quarto momento o sujeito realiza a análise crítica do que a codificação representa e como expressa a realidade. Segundo Freire, esses quatro momentos, nem sempre estanques conforme a rigidez da classificação, formam parte do processo da conscientização cujo resultado possibilitam ao homem uma interposição crítica da realidade. O que Freire propõe é acentuar os princípios e a fundamentação de uma educação que seja prática da liberdade. Ele convoca e provoca os educadores a crer no homem simples, no povo, no educando e comungar com eles e com eles pronunciar o mundo. Só assim, ele acredita em um educador adepto às transformações radicais (FREIRE, 2021).

A Educação Popular proposta por Freire entrou na universidade, em um primeiro momento, no campo prático, pela extensão - essa é a opinião do professor Osmar Favero citado por Gadotti (2017). O autor faz uma relação de algumas instituições que estiveram à frente na incorporação do trabalho associado aos movimentos populares, como a Faculdade de Educação da UFC, no Nordeste e a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ijuí (RS). Na pós-graduação, emergem já nos anos 1970 uma quantidade considerável de trabalhos sobre a educação popular e a influência dos movimentos populares nos projetos universitários. Vale destacar também a emergência de projetos de extensão associando cursos de educação juntamente com povos quilombolas e comunidades tradicionais rurais e indígenas na UFPA e a Universidade de Uberlândia com sua Pró-Reitoria de Extensão fomentando publicações na área e atividades populares.

O autor salienta que Freire muito contribuiu com o movimento da Educação Popular e reintera que,

são particularmente pertinentes para a Educação Popular alguns de seus princípios político-pedagógicos: a) teorizar a prática para transformá-la; b) reconhecer a legitimidade do saber popular; c) a pesquisa participante; d) a harmonização e interconexão entre o formal e não-formal; e) combinar trabalho intelectual com trabalho manual, reflexão e ação, a conscientização, o diálogo e a transformação. (GADOTTI, 2017, p. 7)

Gadotti (2017) segue, afirmando a importância da defesa da emergência de uma Universidade Popular como incentivo para a construção de um pensamento crítico e reflexivo na qual a prioridade seja, de fato, a democratização do conhecimento, sendo a extensão um importante caminho para se chegar à Educação Popular, que possa contribuir para as lutas, inclusive, por demandas materiais da sociedade e por à luz a importância do respeito aos direitos humanos, em suas diversas frentes de luta: de classe, gênero, étnica, racial, sexual, dentre outras. A universidade pautada na Educação Popular traduz aquilo que ela faz e diz com relação ao poder, aponta Gadotti, citando Florestan Fernandes, defensor da universidade pública com características populares, que afirma:

democratizar o ensino não significa apenas expandir a rede de escolas, mantendo os padrões elitistas e o privilégio social. O ensino precisa ser democrático na sua estrutura, na mentalidade dominante, nas relações pedagógicas e nos produtos dos processos educacionais (GADOTTI, citando FERNANDES, 2017, p. 7).

Com relação à curricularização da extensão, Gadotti (2017) evidencia a importância de se fazer com metodologia de programas e projetos fundamentada em uma teoria que pressupõe a interdisciplinaridade, a aprendizagem significativa, a autonomia, a avaliação formativa e a “dodisciência”.

“Curricularizar a extensão vai obrigar a universidade a repensar suas concepções e práticas de extensão, o currículo e a própria universidade”, afirma Gadotti (2017, p. 10-11). Segundo ele, a universidade ainda mantém a dicotomia existente nas concepções de currículo, sendo um grupo pensando mais voltado ao mercado e outro buscando a inserção dos sujeitos como cidadãos críticos e autônomos. Assim, enquanto uma posição concebe a universidade como certificadora para o mercado de trabalho, exclusivamente, a outra entende a educação como algo mais amplo, ou seja, como um espaço público de formação ampla, emancipatória e inserida dentro da sociedade em suas diversas dimensões. Corroborando então, com a segunda visão

de universidade é que Gadotti, então, aponta para a importância de se traduzir as diretrizes do PNE acerca da curricularização, numa visão popular de educação.

Acrescentamos a essa reflexão acerca da curricularização as contribuições de Simone Loureiro Brum Imperatore (2016) ao elencar os desafios da Extensão alinhada às demandas sociais e à reconfiguração curricular:

- Demolição dos muros, do isolamento da educação e da universidade; a intermediação com a realidade, a articulação entre teoria-prática, o respeito e valorização à diversidade de sujeitos e práticas;
- Perspectiva Interdisciplinar – integração de saberes (rejeição do cientificismo excludente) e a deposição do distanciamento entre disciplinas, conjugando o ético, o estético, o religioso, o político, o econômico e o social;
- Redefinição de universidade e, por consequência, de projetos de curso, a partir de critérios epistemológico-pedagógicos e não de definições político-administrativas meramente instrumentais;
- Concepção de currículo a partir de atividades acadêmicas de ensino-pesquisa-extensão (para além de conteúdos/disciplinas justapostos), que possibilitem trajetórias de formação diferenciadas e articuladas, segmentadas em núcleo “duro”/específico, núcleo de formação geral/complementar e programas e projetos de Extensão;
- A valorização dos núcleos de governança na universidade, com ênfase nos colegiados de curso e núcleos docentes estruturantes – NDEs. (IMPERATORE, 2016, p. 8)

Como podemos perceber, o desafio acerca da integralização de, no mínimo 10% do total de créditos curriculares exigidos nos cursos de graduação, por meio de programas e projetos de Extensão está posto e convoca os sujeitos das instituições de ensino a repensarem suas concepções e práticas extensionistas.

Mello *et al.* (2021) ao tratar da Concepção e Prática das Diretrizes da Extensão reforça os artigos 5º e 6º da Resolução Federal nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Segundo eles é preciso considerar tais pontos para avançar na curricularização da extensão:

- a. a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos [...].

- b. a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos [...].
- c. a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos [...].
- d. a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural científico e tecnológico.
- e. a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável.
- f. o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, [...].
- g. a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena.
- h. a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa.
- i. incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, [...]
- j. o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação.
 - a. a atuação na produção e na construção de conhecimentos atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável com a realidade brasileira. (MELLO *et al.*, 2021, p. 21).

Como podemos perceber, a inserção de projetos de extensão nos cursos de graduação, além de ser uma oportunidade de aproximação entre as instituições e a sociedade, nos apresenta diversos desafios, tanto temáticos quanto de concepção. A horizontalidade dos saberes em diálogo é a principal premissa a ser considerada, evitando-se de vez que se torne disciplinarização da extensão.

CONSIDERAÇÕES

A prática da atividade extensionista revela para a sociedade o que se faz internamente nas universidades. Gadotti (2017), presidente de Honra do Instituto Paulo Freire e professor aposentado da Universidade de São Paulo, cita Sousa⁵⁶ que afirma: “Se existe, na história da universidade brasileira, uma área que se preocupou em manter vínculos com a sociedade é, certamente, a extensão, mesmo tendo enfrentado enormes resistências face ao elitismo que marca a educação brasileira (GADOTTI, 2017, p. 1)”. A extensão, nosso objeto de pesquisa, com toda sua peculiaridade foi desde sempre um dos motivos essenciais de luta para sua implantação nas universidades e aproximação com a sociedade. A formação de sujeitos sociais, pautada no desenvolvimento da consciência crítica e comprometidos com o pensamento autônomo torna-se pertinente mediante a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo assim uma universidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 13 maio 2022.
- CNE. Conselho Nacional de Educação. 2018. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: < https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808>. Acesso em: 13 maio 2022.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.
- GADOTTI, Moacir. 2017. **Extensão Universitária: para quê?**. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-universitaria-para-que>>. Acesso em: 17 maio 2022.
- IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. 2016. **Curricularização extensão Universitária no Brasil:** questões estruturais e conjunturais de uma política pública. Disponível em: <<https://curricularizacaoaextensao.ifsc.edu.br>>. Acesso em: 03 abr. 2022.
- MEC. Ministério da Educação. 2014. **Plano Nacional de educação – Lei n. 13.005/2014.** Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 13 maio 2022.
- MELLO, Cleyson *et al.* **Curricularização da extensão Universitária.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2021.

⁵⁶ SOUSA, Ana Luiza Lima. A História da Extensão Universitária. Campinas, SP: Alínea, 2000. 1957.

USO DAS TIC'S COMO AUXÍLIO AO ENSINO HÍBRIDO NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

Adina Rocha do Santos⁵⁷

Flávio José da Silva⁵⁸

Isnaldo Isaac Barbosa⁵⁹

INTRODUÇÃO

É notório o crescimento, a expansão e a acessibilidade das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) nas últimas décadas. Sem dúvida, esse conjunto de recursos tecnológicos usados de maneira integrada cria uma enorme facilidade de acesso, possibilitando seu uso por diversos segmentos da sociedade, como no comércio, na indústria, na economia, na educação, em outros setores. A internet integrada a essas tecnologias vem potencializar o uso das mesmas nos mais diversos campos. Nosso trabalho traz o uso dessas tecnologias aplicadas na educação, especificamente na área da matemática, mostrando a importância delas para o processo de ensino aprendizagem da disciplina.

Segundo Kenski (2007), “a tecnologia é essencial para a educação, em outras palavras a educação e as tecnologias são indissociáveis, ou seja, é preciso que se utilize educação para se ensinar tecnologias que estão na base e da identidade e da ação do grupo e que se faça o uso delas para ensinar as bases dessa educação”. A partir disso, não podemos tratar de educação na atualidade sem o uso das tecnologias e vice e versa.

Então, se está tão acessível o uso dessas tecnologias porque não as trazer para a escola, para sala de aula, para o aluno e melhorar a forma de ensinar matemática? Abordaremos neste trabalho o uso destas TIC's integrada ao ensino presencial nas aulas de matemática por meios de alguns aplicativos educacionais e plataformas adaptativas como o Google Sala de Aula (GSA), o Khan Academy, caracterizando umas das principais tendências educacionais, o Ensino Híbrido. Trata-se de uma mistura entre o ensino *online* e o ensino *off-line*. A primeira envolve o uso das plataformas e aplicativos por meio da internet, a segunda é mais tradicional e envolve um trabalho dentro da sala de aula.

⁵⁷ Doutora em Matemática (UFAL). Professora (IFAL). CV: <http://lattes.cnpq.br/2930023340210737>

⁵⁸ Mestre em Matemática (UFAL). Professor (SEDUC- AL). CV: <http://lattes.cnpq.br/0989481321779444>

⁵⁹ Doutor em Matemática (UFAL). Professor (IM-UFAL). CV: <http://lattes.cnpq.br/8346517003296057>

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS

Com a informatização e as facilidades que a Educação a Distância (EAD) proporciona para nossas vidas, tornou-se muito comum as discussões sobre EAD. Porém, essa não é a única forma de ensino da atualidade, mas existente desde o século XVIII, segundo alguns pesquisadores. A educação a distância foi um grande passo para a democratização do conhecimento intelectual, oportunizando o acesso ao ensino de forma mais fácil.

Seu início foi marcado no século XVIII, quando um jornal dos Estados Unidos enviava as matérias anexadas ao mesmo. Porém, existem controvérsias sobre o surgimento dela, pois alguns pesquisadores relatam que seu início foi em 1881, pela Universidade de Chicago, através do curso de língua hebraica, e outros consideram seu surgimento em 1890, na Alemanha, ambos por correspondência.

No Brasil, o ensino a distância apareceu somente nos anos sessenta, as aulas eram transmitidas por rádio, com algum material impresso. O Instituto Universal Brasileiro e o Instituto Monitor foram os maiores responsáveis pelo ensino a distância no Brasil, com uma gama maior de cursos, como técnico em eletrônica, secretária, técnico em contabilidade dentre outros.

Tivemos também os cursos supletivos, que tiveram grande aceitação da população que optou por essa formação. A informatização aumentou significativamente a formação acadêmica. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, o Brasil deu um grande salto na educação a distância, pois nesse período constituíram-se os primeiros cursos superiores, já regulamentados pelo Ministério da Educação (MEC).

O EAD tem crescido muito no Brasil, em razão da era da informatização e as facilidades que esta proporciona, e entre 2004 e 2005 o aumento se deu em torno dos 32%, com aproximadamente duzentos e quinze cursos reconhecidos pelo MEC.

É importante que esses cursos contem com profissionais bem qualificados, além de boa estruturação de suas grades curriculares, bibliotecas, canais de comunicação, salas de aula virtual, a fim de atender os interesses do público, sanar suas dificuldades, dando condições de boa formação, com níveis de exigência que os faça cursar de forma séria e comprometida.

É claro que existem ainda cursos que só podem ser feitos de forma presencial, mas os que não necessitam da presença de forma integral têm perfeitas condições de oferecer formação de qualidade.

Temos visto uma forte valorização dos cursos à distância no mercado de trabalho, pois as grandes empresas têm acreditado que o aluno que consegue se formar à distância tem muito mais compromisso, levando com mais seriedade seus estudos e o seu lado profissional.

Atualmente é notório a expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e com esse crescimento as TICs tem tido papel fundamental na educação. Seu uso está cada vez mais presente nas diversas áreas educacionais, desde a educação infantil ao ensino médio e superior. Segundo Kenski (2007) as TICs trouxeram muitas mudanças positivas para a educação, porém para ele não basta ter apenas a tecnologia, tem que saber usá-la pedagogicamente.

Não há dúvidas de que as novas tecnologias de informação e comunicação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor. Para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença (KENSKI, 2007, p. 46).

As novas TICs assumiram na última década um papel de primeiro plano no ensino e aprendizagem da matemática. Professores e alunos são capazes de realizações bastante incríveis e de grande alcance matemático, desde que lhes sejam proporcionados os estímulos e apoios necessários. As TICs aparecem com uma infinidade de propósitos educacionais, desde um simples cálculo rotineiro em uma calculadora, ao uso de um software mais elaborado e complexo, como por exemplo, o “Geogebra”.

Com toda essas tecnologias existentes e ao nosso alcance, devido ao crescimento da internet, podemos destacar pontos expressivos e vantagens que elas nos trazem, por exemplo, manipulação simbólica mais rápida e eficiente, abordagem mais significativas para uma variedade de problemas, melhor compreensão de conceitos e relações matemáticas, maior interesse, por parte dos alunos em atividades e projetos aumentando significativamente suas experiências com a disciplina para que os mesmos compreendam a verdadeira natureza da matemática, além de tudo isso, essas tecnologias aproximam professor – aluno de forma presencial ou virtual.

De acordo com a Info Escola (2019) as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são definidas como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum. As TICs são utilizadas das mais diversas áreas, na indústria, na robótica, no comércio, na economia, no setor de investimentos, farmácia e na educação (no processo de ensino aprendizagem, na Educação a Distância).

ENSINO HÍBRIDO

A popularização da internet possibilitou o avanço e a expansão das TICs em todas as áreas de conhecimento, com softwares e hardwares cada vez mais modernos a interação entre as pessoas e o mundo virtual está cada vez mais simples. Então, se está tão acessível o uso dessas tecnologias porque não as trazer para a escola, para sala de aula, para o aluno e melhorar a forma de ensinar matemática? Em meio a todas essas inovações o professor também tem que buscar novas fontes, novas maneiras de se aperfeiçoar e se atualizar para assim melhor atender seus alunos.

Podemos analisar que a sala de aula tradicional guarda algumas peculiaridades e que contém muitos protagonistas com características diferenciadas e que as mesmas não possuem nenhum recurso tecnológico digital aplicado à educação. Assim, podemos complementar as atividades realizadas nesse ambiente com as atividades do ensino a distância com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.

No entanto o que se refere ao conteúdo de Matemática, que é nosso objetivo aqui, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação permite aos professores uma maior exploração de conceitos e demonstrações matemáticas tornando o espaço escolar um local colaborativo e fazendo com que a aprendizagem desse conteúdo ocorra de forma significativa. As TICs começaram a ser utilizadas para ensinar matemática por volta de 1999 com o advento da internet e a partir daí cresceu rapidamente, começando pelo computador que surge como uma ótima ferramenta para o ensino e aprendizagem aumentando o uso de softwares matemáticos educacionais, jogos, planilhas e imagens; e que hoje está disseminado em *smartphones*, *tablets*, dispositivos moveis que possibilitam trocas de informações em tempo reais com pessoas no mundo todo, através de chats, redes sociais, vídeos, áudios, e-mails, entre outros. Segundo Scortegagna (2015) as principais TICs utilizadas no processo de ensino e aprendizagem da matemática são os softwares educacionais como o GeoGebra, planilhas eletrônicas, vídeos, jogos *online*, simu-

ladores etc. Com todas essas tecnologias disponíveis hoje em dia, surge uma nova e forte tendência da educação “O Ensino Híbrido”.

Ultimamente muitos autores vem discutindo o Ensino Híbrido na educação. Esse novo modelo formal de educação traz duas formas de ensino que serão adotadas simultaneamente. A *online* e a *off-line*. No primeiro, o aluno terá autonomia do uso da internet para explorar todos os seus recursos individualmente, em grupo, com ou sem a ajuda de um professor, na sala de aula, em casa ou em um local de sua preferência, usando a tecnologia de forma consciente para seu aprendizado, claro que cabe ao professor acompanhar esse aluno e orientá-lo de maneira correta. No segundo, e mais tradicional, é o momento em que o aluno interage na sala de aula com seus colegas e professores, discute suas dúvidas e tenta saná-las de forma a melhorar seu aprendizado.

Segundo Julia Freeland Fisher, diretora para educação do think tank Clayton Christensen Institute, em entrevista à revista Época NEGÓCIOS, o chamado ensino híbrido, ou “*blended learning*”, é o futuro da educação. Porém, misturar *off-line* e *online* vai muito além de simplesmente colocar um computador na sala de aula, e sim ter uma abordagem centrada no aluno, observando os diferentes níveis de compreensão e conhecimento do aluno, “na sala de aula de ensino híbrido, o professor se transforma em facilitadores de aprendizagem” otimizando seu tempo para identificar pontos de maior carência por parte dos alunos.

Há dois modelos de inovações para o Ensino Híbrido. Os modelos Sustentados (Tradicionais) e os modelos disruptivos (*online*). Segundo Christensen, Horn e Stake (2013), os principais modelos sustentados são três: os modelos de Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, e Sala de Aula Invertida e os principais modelos disruptivos são quatro: Os modelos Flex, A La Carte, Virtual Enriquecido e Rotação Individual.

MODELOS SUSTENTADOS

Modelo progressivo que mantém muitos aspectos do modelo tradicional de ensino e adaptam o formato da sala de aula, do currículo e dos profissionais para o melhor envolvimento e desenvolvimento dos estudantes, incluindo atividades diversas, tecnologias e modelos mais flexíveis de acordo com a estrutura e condições da escola. Neste modelo o ensino híbrido pode ser inserido gradativamente nos ambientes escolares, sem que haja grandes impactos nos modelos tradicionais de ensino, trazendo melhorias para o ensino e aprendizagem.

A seguir mostraremos os três modelos sustentados destacados acima e suas principais características.

ROTAÇÃO POR ESTAÇÃO

Neste modelo separamos a sala de aula em várias estações independentes entre si e permitimos que os alunos circulem por elas em um determinado horário fazendo as atividades organizadas pelo professor. Uma observação importante é que pelo menos uma dessas estações tem que dar suporte para o aprendizado *online*, ou seja, tem que ter computadores ou qualquer outro meio para os alunos acessarem à internet e fazerem suas atividades *online*.

Exemplo de aplicação: Como exemplo prático para este tipo de modelo, o professor pode explorar o conteúdo Equação do 2º grau. Num primeiro momento fazer uma explanação do conteúdo com toda a turma de maneira que todos possam participar da aula e tirar suas dúvidas. Em seguida, dividir a turma em três grupos e três estações (Essa quantidade de grupos e estações podem variar de acordo com o espaço, a quantidade de alunos e a critério do professor). Na primeira delas será trabalhado a parte *online*, onde o aluno pode acessar o conteúdo apresentado através da plataforma do GSA, assistir links de vídeos deixados pelo professor, ver exercícios resolvidos depois passam pra segunda estação para treinar alguns exercícios ainda de maneira *online*, disponibilizados na plataforma do Khan Academy. Na terceira estação, cada grupo receberá uma lista de exercícios e tentarão resolvê-la apresentando o conteúdo aprendido nas estações anteriores, ao fim da aula, depois que todos os alunos passaram por todas as estações, o professor, juntamente com os alunos, discute os resultados obtidos durante todo o processo e as aprendizagens e dificuldades encontradas.

SALA DE AULA INVERTIDA

Neste modelo estimulamos os alunos a estudar os conceitos que serão trabalhados na escola antes das aulas, em suas casas e com orientação do professor, para que em sala de aula seja debatido, discutido e tirados as dúvidas. Posteriormente o tema será aprofundado.

Exemplo de aplicação: Ao apresentar o conteúdo Equações do 2º grau o professor pode notar que os alunos tiveram dificuldade em Produto Notáveis, daí pode-se pensar em trabalhar o tema na próxima aula, como sugestão o professor orienta seus alunos a pesquisarem na internet o tema e estudarem o mesmo para

a próxima aula. Na aula seguinte, as dúvidas que surgiram podem ser tiradas e o tema aprofundado e incluído melhor no tema Equações do Segundo Grau.

LABORATÓRIO ROTACIONAL

Este modelo traz as mesmas características do modelo Rotação por Estações, porém as pesquisas *online* não são feitas na mesma sala e sim em um laboratório de informática equipado para isto. Há a necessidade de dois espaços físicos, a sala de aula e o laboratório de informática. Assim, o aluno passa por todas as estações determinadas pelo professor na sala de aula (tempo fixo e predeterminado pelo professor) e depois alterna entre os dois espaços, ou seja, quem estava no laboratório se desloca para a sala de aula e quem estava na sala de aula se desloca para o laboratório. Neste caso, o professor pode flexibilizar o tempo para concluir a atividade proposta organizando o uso do laboratório de informática entre os professores envolvidos.

Exemplo de aplicação: Neste caso, o professor pode dividir a turma em dois grupos. Enquanto um se desloca para fazer as atividades *online* no laboratório de informática, ou do GSA ou do Khan Academy, o outro grupo fica em sala de aula fazendo atividades do livro didático ou deixadas pelo professor. O professor estará na sala para auxiliar e tirar dúvidas quando aparecerem e no laboratório terá um tutor para auxiliar os alunos também.

MODELOS DISRUPTIVOS

Modelo mais radical, que traz mudanças significativas nas estruturas físicas e pedagógicas, pois, na maior parte do tempo estimula atividades *online*, porém pode e deve enriquecer os modelos sustentados.

ROTAÇÃO INDIVIDUAL

Este modelo é semelhante ao modelo Rotação por Estação, porém os estudantes realizarão as tarefas em horários individuais de acordo com sua necessidade de aprendizado. Neste modelo cada aluno terá uma lista de atividades determinadas pelo professor, assim se o professor achar necessário o aluno não precisará passar por todas as estações existentes, só por aquelas que achar necessário para sua aprendizagem.

Exemplo de aplicação: Professor determina que alguns alunos que apresentaram dificuldades de aprendizado em determinado conteúdo compareçam ao

fim da aula ou no contraturno em horário determinado pelo professor, para fazer atividades complementares de maneira *online* com usos de aplicativos educativos. O professor estará presente para auxiliar os alunos.

MODELO FLEX

Neste modelo os estudantes recebem uma lista de atividades personalizadas, com competências e habilidades específicas. A maioria das atividades são *online* e o aluno estabelece de acordo com suas necessidades seu próprio horário. Quanto ao professor, este fica à disposição para orientar e auxiliar os estudantes quando necessário. Com este modelo, espera-se que os alunos tenham mais controle em seu aprendizado.

Exemplo de aplicação: Para este modelo pode-se deixar atividades complementares, todas de maneira *online*, para que os alunos possam aprofundar o tema abordado, como por exemplo, listas de exercícios em pdf, links de vídeos para apoio por meio do aplicativo GSA e atividades extras no Khan Academy referente ao mesmo tema. O professor estará disponível nas salas de apoio para auxiliar quando necessário, os alunos também podem se reunir e estudarem juntos, assim um ajuda o outro nas atividades.

À LA CARTE

Neste modelo o aluno fica livre e responsável para organizar seus horários de estudos. O professor apenas elabora as finalidades a serem estudadas e dá assistência quando for preciso. As atividades propostas pelo professor podem ser realizadas totalmente de maneira *online*.

Além disso, o modelo A La Carte permite que os estudantes escolham um ou mais cursos inteiramente *online*, proporcionando aos estudantes mais flexibilidade em seus horários. Assim os cursos A La Carte passam a ser uma ótima escolha para se oferecer matérias avançadas e/ou eletivas que por sua vez a escola não teve oportunidade de oferecer presencialmente. Este modelo tornou-se um dos modelos mais populares em escolas híbridas de ensino fundamental II e médio.

Exemplo de aplicação: Para este modelo pensou-se em utilizar o Portal da Matemática da (OBMEP), por ser um ambiente virtual de aprendizagem que oferece além de vídeos aulas, exercícios resolvidos, cadernos de exercícios, testes, material teórico e interativo, avaliações com certificados, com disciplinas que cobrem todo

o currículo desde o 6º ano do fundamental ao 3º ano do ensino médio, tudo de maneira gratuita, possibilitando ao aluno escolher um curso básico ou um curso mais avançado de acordo com sua necessidade e interesse.

VIRTUAL ENRIQUECIDO OU APRIMORADO

Neste modelo os estudantes dedicam a maioria do seu tempo para atividades *online*, porém, devem se apresentar ao menos uma ou duas vezes por semana na escola para aprendizagens com um professor presencial, dividindo seu tempo de aprendizado entre estudos *online* e presenciais. Este modelo é bastante utilizado por escolas que trabalham *online* em tempo integral, pois permite que os alunos concluam a maioria dos cursos de forma *online* fora da escola.

Exemplo de aplicação: Sugerimos continuar utilizando o Portal da Matemática como meio virtual. Neste caso, os alunos passam a semana utilizando o Portal, avançando nas disciplinas, fazendo exercícios, e uma vez por semana marca-se um encontro presencial para aprofundar a matéria e tirar possíveis dúvidas que aparecerão durante a semana.

De todos esses modelos de ensino híbridos apresentados, pode-se escolher um ou mais para aplicação em sala de aula adaptando de acordo com as necessidades e condições da escola e integrando a esses modelos às plataformas do Google Sala de Aula, do Khan Academy e o Portal da Matemática como as plataformas para momentos *online* com os estudantes em sala de aula ou fora dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interatividade dos alunos com a matemática vem avançando a cada ano graças as TIC's. O Google Sala de Aula e o Khan Academy trabalhados simultaneamente com outras ferramentas tecnológicas ajudarão os professores a prepararem aulas mais interativas de matemática, fazendo com que mais alunos sejam alcançados e passem a ter mais interesse pela disciplina. Destacamos algumas dessas ferramentas: Editor de equações do Google Docs, Formulários Google; Calculadora Gráfica Desmos, Geogebra, Slides Interativos do Google, Prezi, por exemplo, Jogos de Matemáticas, Portal da Matemática da OBMEP, YouTube Edu, Etc.

Sem dúvida o uso dessas ferramentas utilizadas de forma planejada juntamente com o GSA e o Khan Academy trará ótimos benefícios para os alunos, e melhorará significativamente o engajamento e rendimento de muitos destes que

estavam desmotivados com a matéria. Claro que o uso de todas essas ferramentas demandará tempo, foco, planejamento e dedicação do professor e nem todos os alunos ficará satisfeito com essas inovações, ou até mesmo terá condições de utilizá-las, mas a intensão é apresentar ao máximo de alunos possíveis e mostrar que é possível aprender matemática de forma divertida, lúdica e dinâmica. Deixo o convite para que outros professores possam levar o tema aqui abordado para dentro de suas salas de aulas, deixando o ensino tradicional se integrar as tecnologias atuais.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.
- CHRISTENSEN, C.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. [2013].
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. 2ª edição. Campinas – SP: Papirus, 2007.
- KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola: a educação reinventada**. Editora Intrínseca. Rio de Janeiro. 2012.
- SCORTEGAGNA, L. **Informática na Educação**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.
- ESCOLA, Equipe Brasil. **“Educação a Distância”**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-distancia.htm> – Acesso em: 23 maio 2022.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm – Acesso em: 23 maio 2022.
- CARVALHO, Rafael. **Educação a distância e sua importância para o futuro da educação**. Edools, 19 de maio de 2016. Disponível em: <https://www.edools.com/educacao-a-distancia/> - Acesso em: 23 maio 2022.
- PACIEVITCH, Thais. **Tecnologia da informação e Comunicação**. InfoEscola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/> - Acesso em: 23 maio 2022.
- CALDAS, Edson. **O Ensino híbrido é o futuro da educação, diz especialista**. Época Negócios, 21 de março de 2018. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2018/03/o-ensino-hibrido-e-o-futuro-da-educacao-diz-especialista.html> – Acesso em: 23 maio 2022.
- HÍBRIDO, modelos para o ensino. **Modelos para o Ensino Híbrido**. Blended Learning Universe. Disponível em: <https://www.blendedlearning.org/modelos/?lang=pt-br> – Acesso em: 23 maio 2022.

METODOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES A PARTIR DA ESCRITA CRIATIVA E PRODUÇÃO DE PODCAST

Ítala Clay de Oliveira Freitas⁶⁰

INTRODUÇÃO

Neste capítulo pretende-se apresentar algumas reflexões acerca dos atravessamentos que se constituem quando as estratégias didáticas utilizam a escrita criativa e o podcast como ferramentas-ambientes de ensino-aprendizagem. De fato, trata-se de um olhar mais atento às hibridações de linguagens e ao uso da cultura midiática na prática docente. Para a geração de tais reflexões descreve-se e analisa-se explorações pedagógicas nas disciplinas intituladas 1) “Oficina de webrádio e rádio convencional” e 2) Webrádio (podcast), ministradas no curso de jornalismo da Universidade Federal do Amazonas, no período de agosto/novembro de 2021.

O foco orienta-se para a articulação entre os territórios da literatura (em seu nicho de escrita criativa) e práticas de oralidade sistematizada pela cultura do rádio, com a intensa reverberação contemporânea da produção de podcasts. No processo surgiram algumas questões acerca do tipo de abordagem que seria mais pertinente ao tempo presente como proposição para juntar práticas convencionais de um rádio analógico, com as práticas atuais de emissão sonora. A fundamentação teórica, neste percurso, embasa-se nos estudos referentes às áreas da comunicação e semiótica, e igualmente dialoga com questionamentos hodiernos no campo da educação.

A referida experiência e as considerações decorrentes tiveram como cenário a adaptação ao ensino remoto, diante do impacto causado pela pandemia do Covid-19, em suas dimensões políticas, socioculturais e emocionais. Na perspectiva dos alunos, em acordo com suas falas em sala de aula, o cotidiano do ensino remoto estava desmotivando seus estudos, por questões de natureza externa e interna ao ambiente acadêmico, tais como preocupação com a própria saúde e de seus familiares, e o fato de que vários assumiram economicamente suas famílias obrigando-os a dividir o horário da aula com o trabalho. De modo mais específico, as queixas também incluíram o excesso de atividades propostas no decorrer das aulas de ensino remoto.

⁶⁰ Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Docente (UFAM). CV: <http://lattes.cnpq.br/1194804661615642>

A consideração do contexto anteriormente apresentado, e o fato de que as disciplinas, ofereciam a oportunidade do fomento à educação para uma escuta mais atenta, na compreensão e desenvolvimento da linguagem sonora, conduziram à construção de experiências de materialidades diversas. Estas materialidades, em um primeiro momento, se constituíram teoricamente como instrumentos, recursos pedagógicos (assim pensados) os quais, contudo, no decorrer do processo, foram se configurando em ambientes de reflexão, de crítica e criatividade, no entrelaçamento do aporte conceitual com as incertezas, instabilidades e desassossegos do dia a dia das aulas.

APORTE TEÓRICO E INSIGHTS DO COTIDIANO

Daniele Barbieri enfatizava, em *A linguagem dos Quadrinhos* (2017), a diferença entre pensar a linguagem como ferramenta ou como ambiente, alertando para o fato de que enquanto utilizamos a primeira, habitamos a segunda. Nesta obra o refinamento conceitual e suas implicações decorrentes devem ser destacados, pois o conceito de linguagem é expandido, não servindo apenas para expressar, mas para formar ideias. Amplia-se ainda na insistência de perceber a comunicação e a linguagem em suas características ecossistêmicas. Considera-se esta diferença e a ênfase nas conexões algo de vital importância para a prática docente.

Vale ressaltar que o pensamento ecossistêmico dialoga com a teoria da complexidade, na medida em que se refere à constituição de nosso mundo fenomênico, ou seja, à composição do tecido de acontecimentos, ações, interações, determinações e acasos de nossas vivências. Ora, nada mais adequado à experiência de viver, em suas múltiplas dimensões, na qual se destaca o âmbito escolar. Sua aplicação encontra lugar dinâmico e vigoroso no enfrentamento da confusão, na bruma, na incerteza, na contradição (MORIN, 2005) provocando a geração de insights na mirada atenta para o cotidiano.

Outra articulação possível na configuração dos fundamentos teóricos refere-se à semiótica filosófica de Charles S. Peirce (MERRELL, 2012) – e à ideia de semiose como um elemento de adaptação e aprendizado, instigando à necessidade de se compreender tanto as especificidades quanto as correlações derivadas das matrizes da linguagem, em suas hibridações. Retomar a classificação dos interpretantes na organização lógica interna ao conceito de signo, em Peirce, também se configura como um ponto importante, pois tais interpretantes, podem proporcionar pistas para inferências e tomadas de decisão no dia a dia das relações de ensino-aprendizagem.

No documento *L'éducation aux médias*, datado de 1984, a Unesco reconhece que “(...) a Educação para os Media só faz sentido se for entendida como educação para a comunicação, colocando a tônica não tanto nos media ou nas tecnologias, mas no processo de comunicação” (FÉLIX, 2021, p. 73). Um processo no qual é possível estabelecer um diálogo com as dimensões comunicacionais propostas por Muniz Sodré (2011) para as quais reputa-se a relevância de oportunizar neste decurso a compreensão tanto de traços distintivos quanto operacionais na interação de suas dimensões de veiculação, vinculação e cognição.

Neste sentido destaca-se o conceito de comunicação, em sua característica agregadora, em sua condição norteadora dos pensamentos e das práticas cotidianas, fazendo emergir novos desafios.

Não se trata, portanto, de uma proposta de incorporação das tecnologias no cotidiano escolar, ou de uma educação para o uso dos meios. Parte de um reconhecimento da centralidade da mídia na vida contemporânea e da necessidade do uso informado dos recursos que oferece. Orienta-se, ainda, para o exercício de uma cidadania plena. (FÉLIX, 2021, p. 72).

Este reconhecimento da centralidade dos processos de comunicação na vida contemporânea e da necessidade de se promover um pensamento crítico e criativo, como elemento fulcral para a educação (não apenas para os media), mas para a comunicação e a cultura, se estabeleceu como principal diretriz para as ações pedagógicas. A base conceitual, composta pelo entendimento dos Ecossistemas Comunicacionais, da Linguagem Sonora, e da Cultura do Ouvir configuraram-se como fios e nós para a tessitura do planejamento, execução e avaliação das aulas. Tais considerações apresentaram-se ora como elemento condutor à percepção de índices e frequências fenomênicas e à proposição de direcionamentos; ora serviram como dispersores, para despedaçar certezas, estimulando decisões para a experimentação de métodos, estratégias e recursos.

METODOLOGIA, TRAMAS SONORAS E O DEVIR EMPÍRICO

Metodologicamente, o desenvolvimento das disciplinas foi pensado a partir de um design de tramas. Uma metáfora adequada para a visualização do *modus operandi* pode ser o uso das hachuras – que os ilustradores utilizam como técnica para dar tom, volume e profundidade aos seus desenhos. Contudo, este delineamento só se concretizou mediante o fato de que duas disciplinas de

60horas (para uma mesma turma) foram entrelaçadas, em termos de conteúdo e atividades de ensino-aprendizagem. Fato que permitiu um tempo maior (para professora e alunos), para a elaboração de exercícios, e acompanhamentos, tanto individuais quanto dos grupos.

Pausa para reflexão. Os professores geralmente são aconselhados a não ministrar tantas horas para uma mesma turma, com a justificativa de entediar e diminuir o engajamento. Há que se considerar o argumento. No entanto, há que se ponderar igualmente que a noção de tempo (e de sua passagem) é relativa a vários fatores. Neste caso, quando a composição cronológica das atividades inclui diversidade espaço-temporal, múltiplas ações na sala de aula, e pontos significativos-sensíveis à cultura midiática dos alunos, bem como às suas outras experiências de vida, pode-se afirmar que a exceção se impõe à regra. Um misto de exercícios de preparação vocal, discussão sobre leituras significativas (variando no teor de dificuldade), bem como aulas expositivas, seminários e exercícios de produção sonora, podem transfigurar o tempo em um ativo de valor, investido de atenção, foco, curiosidade, desejo e efetiva participação. Seguindo esta linha de raciocínio, o planejamento e a execução do cotidiano da sala de aula oportunizou o entrelaçamento de procedimentos, temas, e exercícios avaliativos, de modo que o conteúdo fosse preparado, antecipado, anunciado, reforçado, reiterado, e complementado, na transição entre uma disciplina e outra, assim como no interior de cada uma.

Pode-se dizer que tudo começou com o livro “O Projeto Decamerão: 29 histórias da pandemia”, publicado pelo New York Times Magazine (2020), com base na obra de Giovanni Boccaccio, no século XIV – uma coleção de histórias contadas por homens e mulheres que saíram de Florença enquanto a peste assolava a cidade.

Inspirados na leitura e reflexões sobre os contos lidos, a etapa seguinte consistiu no desafio da escrita criativa: a escrita de um conto para ser gravado como atividade de base para as duas disciplinas. Uma atividade de cruzamento de linhas e pontos (lembrando a metáfora da trama), proposta para Webrádio, em estreita e necessária conexão com os exercícios de preparação vocal e orientações acerca do melhor modo de falar-expressar ‘as intenções’, trabalhadas em Oficina. Cada um deveria escrever uma narrativa, que poderia ser baseada em fatos reais ou não. Esta atividade foi denominada SUA HISTÓRIA. Os textos foram escritos nas primeiras semanas de aula, e ficaram ‘de molho’, porque às leituras de referência vieram somar-se outras atividades.

Neste ínterim, foram solicitados seminários com o objetivo de se conhecer o estado da arte em relação a teses e dissertações e assim oportunizar o contato com textos científicos sobre o podcast no Brasil. Enquanto os discentes planejavam a produção das apresentações dos seminários, leituras dirigidas foram acionadas e, dentre elas, destaca-se o livro “Steering the Craft” da escritora Ursula K. Le Guin. A abertura já declara o cerne dos estudos: a compreensão dos fundamentos sonoros como base da relação entre a oralidade e a escrita. Constituiu-se como o melhor convite para o entrelaçamento de conteúdo das disciplinas. Eis o primeiro parágrafo (com tradução livre):

O som da linguagem é onde tudo começa. O teste de uma frase é: soa bem? Os elementos básicos da linguagem são físicos: os ruídos que as palavras fazem, os sons e silêncios que fazem os ritmos que marcam suas relações. Tanto o significado quanto a beleza da escrita dependem desses sons e ritmos. Isso vale tanto para a prosa quanto para a poesia, embora os efeitos sonoros da prosa sejam geralmente sutis e sempre irregulares. (Le GUIN, 2015)

No parágrafo seguinte, a escritora oferece o gancho para alguns dos objetivos de nossas aulas: rememorar, cultivar ou aprender o encanto pelas linguagens (oral e escrita) e sua capacidade de expressar os fenômenos do mundo.

A maioria das crianças gosta do som da linguagem por si mesma. Eles chafurdam em repetições e sons exuberantes de palavras e no estalar e deslizar da onomatopeia; eles se apaixonam por palavras musicais ou impressionantes e as usam nos lugares errados. Alguns escritores mantêm esse interesse primordial e amor pelos sons da linguagem. Outros “superam” seu sentido oral / auditivo do que estão lendo ou escrevendo. É uma perda mortal. Ter consciência de como sua própria escrita soa é uma habilidade essencial para um escritor. Felizmente, é muito fácil cultivar, aprender ou redespertar. (Le GUIN, 2015)

Às atividades posteriores somaram-se aos exercícios de preparação vocal e correções de dicção, em aulas síncronas, visando o desenvolvimento do que denominamos em tom lúdico de sistema ARRÁ – acrônimo para alongar, respirar, reverberar e articular. Estas foram as ferramentas apresentadas para o desenvolvimento de uma melhor performance oral, cuja observação atenta fez perceber suas relações de conexão com uma escrita cuja estética – pode fazer soar bem as palavras e estrategicamente criar/proporcionar o vínculo comunicacional necessá-

rio para se capturar um leitor. Perceber estas relações, é fomentar a compreensão dos híbridos entre as linguagens.

Ainda sobre a performance vocal a utilização do artigo *Ecos, Memória e Música: significação no improviso vocal* (2013), serviu como reforço para a iniciação ao conceito de paisagem sonora. Neste texto, a voz é colocada em conexões finas com a cultura, com seus ritmos e mimesis de sons do cotidiano. Tal atividade serviu de ponte para que se pudesse refletir sobre a potência da voz, e a ampliação de um contexto sonoro a ser entregue ao ouvinte com uma gama maior de elementos expressivos. A compreensão do conceito e sua aplicação foram fundamentais para o exercício da observação sistemática e sensibilização para a descoberta dos sons, em suas múltiplas qualidades – antes mesmo que eles chegassem à estruturação simbólica da palavra.

Destaca-se que as leituras de referência e as aulas expositivas conduziram para que, na Oficina básica de rádio convencional e webrádio, fosse produzido um Portfólio de Sons. Distribuídos em equipes, alunas e alunos montaram um produto sonoro experimental, com duração máxima de 15 minutos, uma vinheta de abertura (com o nome de uma produtora fictícia), e vinhetas de passagem ou marcas sonoras (separando um bloco do outro). A regra nesta atividade era experimentar, ouvir/observar com atenção o que foi produzido.

Os discentes foram aconselhados a vivenciar a experiência sob uma perspectiva de teor lúdico e cultural, com a criação de 5 itens autônomos e que depois, na edição do material, seriam organizados como uma peça sonora única: (1) Performance vocal de um Trava-Línguas (nível médio/alto de dificuldade); (2) Leitura dramática de um conto curto (escolhido pelos discentes); (3) Composição horizontal sucessiva (mínimo de 5 objetos sonoros); (4) Composição vertical simultânea (utilizando os objetos da composição horizontal); (5) Interpretação em áudio, de um trecho de uma peça de teatro (mínimo dois componentes da equipe).

Simultaneamente, em Webrádio, para fixação do conteúdo pertinente ao texto *Ecos, Memória e Música: significação no improviso vocal*, e para fechar o conteúdo alusivo à preparação vocal – o sistema ARRÁ (alongar, respirar, reverberar e articular) os alunos produziram, individualmente, um vídeo ou áudio, no qual foi solicitado que convidassem um conhecido ou alguém de suas casas para uma conversa - sem usar palavras. Deveriam usar apenas os exercícios da sala de aula (vibração de lábios, estalos, chiados, assovios etc), buscando expressar alguma intenção (um sentimento, uma exclamação, uma pergunta etc). Foram instruídos

a escolher alguém que não se sentisse incomodado e que aceitasse a experiência para se divertir e aprender algumas técnicas vocais.

A atividade foi denominada de Conversa aparentemente sem sentido. O resultado gerou reflexões em relação à estratégia utilizada e às especificidades das linguagens, pois aqueles que gravaram a experiência em vídeo tentavam resolver as dificuldades para a construção de significados com a utilização de mímica - uma gestualidade cuja intenção era, de certa forma, compensar o que não conseguia ser expresso apenas pelos sons.

Ao término do semestre, foram solicitados dois produtos de áudio para a avaliação: a entrega da versão final do projeto SUA HISTÓRIA (produção individual) e os PODCASTS (produção coletiva).

Ao todo foram escritas e gravadas 18 histórias. Alguns textos constituíram-se em relatos com reflexões sobre momentos vividos, outros apresentaram narrativas ficcionais. Destaca-se a temática sobre a pandemia, e os escritos do eu, algumas vezes soando como brincadeiras da imaginação, outras como uma conversa com o leitor-ouvinte, externando sentimentos de melancolia expressos na cor, autoconhecimento e recordação das ansiedades, percepções e resiliência, seja pelos personagens criados, seja por sua autoexpressão colocados como um terceiro derivado do eu-outro na relação com a escrita. O trecho do conto “Não deu para saber quando chegou”, escrito por Ana Caroline de Souza, apresenta-se como um exemplo:

Não deu para saber quando chegou. Em um dia estávamos todos em contato com o verde, todos em contato com todos. A grama quente em nossas mãos, o sol escaldante lá em cima. Caminhando, conversando, brigando e imaginando – tudo, menos a vida sem aquilo. No outro dia parece que tudo amanheceu cinza. Se me perguntassem se houve um sinal de que tudo havia mudado, eu diria que foi a cor. O cinza estava cobrindo paredes, cobrindo asfaltos, cobrindo o céu. Dentro e fora da metáfora. (...) Não deu para saber até estarmos trancados dentro de nossas próprias casas. Nosso contato com o verde era através da televisão, presos em uma realidade paralela que até então era a nossa. Naquele outro dia em que tudo mudou, eu me perguntei “*e agora?*”, porque não eram apenas os meus planos que haviam sido cancelados por conta do vírus, eram os planos de um mundo inteiro.”

Desse modo, a leitura seguida pela construção das narrativas para o que foi denominado de projeto Sua História se transformou em uma plataforma de letramento não-digital a dialogar com o letramento digital. Outra pausa para

reflexão. Pergunta-se então quais os ganhos desse diálogo entre plataformas-línguas-ambientes? Talvez, uma das respostas esteja na afirmação do cientista cognitivo Steven Pinker, ao argumentar que as histórias, como as jogadas de xadrez nos ajudam a encarar dificuldades semelhantes na vida, munidos de estratégias possíveis para enfrentá-los (apud WOLF, 2019).

Concernente à avaliação final dos procedimentos, a serem realizados em equipes, foi solicitada a criação de um programa de áudio com a duração entre 15 e 30 minutos. A temática, o formato e a estética ficariam à escolha dos discentes, mas deveriam seguir 3 critérios: trazer informação, criar vínculos, provocar reflexões nos ouvintes. Surgiram então os seguintes produtos nos formatos de mesa-redonda e entrevistas, adotando temáticas variadas, inseridas no jornalismo cultural e de entretenimento: 1) Princípios políticos e filosóficos na construção dos personagens vilões de franquias famosas; 2) Música e universo K-pop, com destaque para a perspectiva dos fãs; 3) Round 6, identidade e produção/ consumo midiático da cultura coreana, com suas estratégias de exportação cultural, além de 4) um programa de entrevista sobre emoções e comportamento humano.

Em outros formatos, foram apresentados um documentário radiofônico sobre comunicação organizacional e estratégias de instituições religiosas para criar vínculos com o público; um programa experimental humorístico, pensado como um compilado de críticas a programas sensacionalistas e tradicionais da mídia, com formato de esquetes e divididos em uma grade de programas com temáticas específicas cujo “objetivo é o ‘sem sentido’ fazer sentido”, segundo seus criadores. E por fim, uma proposta de adaptação - semelhante à produção de audiolivros -, do conto “A máscara da morte escarlate”, de Edgar Allan Poe, buscando a construção de uma paisagem sonora e leitura dramática como articuladores para esse novo ambiente de comunicação.

Retomar a escrita com observação minuciosa, ler em voz alta e perceber a potência dos sons na construção dos sentidos comunicacionais e depois gravar para análise e posterior refinamento constituiu-se como um processo rico, integrado à valorização da espera, pois o tempo de execução envolveu outros tempos distintos, sendo dilatado com os intervalos da primeira escrita, da gravação, das devolutivas, dos treinos de correção de dicção e valor tonal das palavras, até que (munidos de um arsenal de leituras, observação sistematizada e outras práticas) foi realizada a gravação final, ou seja, o produto-resultado do processo, unindo as duas disciplinas, nas dimensões do indivíduo e do coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a percepção e reflexão acerca dos tempos vividos, tornou-se imperativo no exercício da docência desenvolver um processo de semiose, ou seja, buscar a inteligência da interpretação crítica e criativa para que pudéssemos enfrentar o mundo, em sua atual e inesperada dinâmica, e assim provocar nosso reposicionamento nele. Diante de uma realidade em que as pessoas estavam exauridas pela pandemia e suas nocivas reverberações tornou-se necessário pensar em formas de resiliência e transfigurá-las em metodologias aplicáveis na sala de aula.

Em um tempo no qual as falas pareciam nos aprisionar em um *looping* com as mesmas notícias de mortes, temor e medo disseminado por todos os cantos, prover um encontro com um texto poético foi importante. De igual relevância também foi oportunizar aos alunos um olhar para a cultura midiática radiofônica e de podcasts em condições de observação sistematizada e tópicos a serem debatidos, a partir de seus temas favoritos. Na última aula síncrona, os discentes destacaram como palavra-chave, descritora do processo, a leveza - e foi lembrado que a Leveza é utilizada pelo escritor Ítalo Calvino em suas seis propostas para o próximo milênio, como uma dimensão necessária não apenas à literatura, mas aos momentos vividos.

Sendo assim, entende-se como resultado das escolhas iniciais de condução das aulas, a valorização da escrita literária e o reconhecimento de sua inegável conexão com a oralidade. Reconhecimento necessário para a construção de uma formação sólida para múltiplas performances na cultura midiática em suas infovias, formatados em um combo de leituras, na promoção da escrita criativa e na gravação da leitura do texto autoral. Tais experiências vieram revelar, como um todo, amplo potencial para estimular a percepção analítica sobre o mundo vivido em realidade pandêmica, na observação dos sentimentos, lembranças e atitudes que suscitava, bem como oportunizar a realização de exercícios de tradução intersemiótica.

A prática docente com esta turma permitiu o interpretar e reinterpretar de textos e contextos sociais e psicológicos e a possibilidade de construir - a cada aula - novas experiências de crescimento cognitivo e emocional com os discentes. Neste sentido, destaca-se a importância da narrativa e seu poder de simulação/ transformação como estratégia educacional, bem como o entendimento das linguagens como ambientes de formação de pensamentos-ações. Trata-se do uso da potência da imaginação para oferecer a estes jovens a consideração de múltiplas e significativas alternativas para resistir às adversidades e dedicar-se ao empenho em construir novos mundos.

REFERÊNCIAS

- BARBIERI, Daniele. As linguagens dos quadrinhos. Tradução: Thiago de Almeida Castor do Amaral. São Paulo: Petrópolis, 2017.
- FÉLIX, Carla. Da educação para as mídias ao letramento midiático e informacional: trânsitos e diálogos na consolidação de um campo. ECCOM, v. 12, n. 23, jan/jun. 2021.
- JOSÉ, Carmem Lúcia. Paisagem sonora: o som nas ondas do rádio. Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia. São Paulo, março/2007. n. 9 (pp:176-195).
- LE GUIN, Ursula K. Steering the Craft: A 21st-Century Guide to Sailing the Sea of Story. Acesso: <https://lithub.com/a-writing-lesson-from-ursula-k-leguin/>
- MERRELL, Floyd. A semiótica de Charles Sanders Peirce hoje. Ijuí: Ed.: Unijuí, 2021.
- MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- NESTROVSKI, Livia. Ecos, memória e música: significação no improviso vocal. XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Natal – 2013. Acesso: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/23anppom/Natal2013/paper/viewFile/2185/427>
- SODRÉ, Muniz. Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede, 2011.
- WOLF, Maryanne. O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era. Tradução: Rodolfo Hari, Mayumi Hari. São Paulo: Contexto, 2019.

ARTE E MATEMÁTICA: TEATRO E LITERATURA COM ODILON ESTEVES

Iracema Campos Cusati⁶¹

PARA INICIAR UMA CONVERSA...

O texto literário pode propiciar ao leitor um exercício de autoconhecimento e, metaforicamente, como um espelho no qual se percebe, levá-lo à reflexão pelas trilhas de uma realidade representada por escritores, poetas e cientistas que nos incitam o imaginário vis a vis os mistérios da vida e questionamentos do mundo.

A função catártica da literatura e a concretude da força poética nos mobiliza e nos conduz ao encontro das metáforas no liame entre a *materialidade* simbólica e o leitor. A importância do outro na formação de um sujeito – leitor, que interage com pessoas e contextos, foi anunciada por Odilon Esteves⁶²: “Há autores e obras que entraram em nossa vida por indicação de uma professora, um professor ou uma pessoa amiga.” Prossegue dizendo que “Verdadeiros universos nos são muitas vezes desvelados graças a um livro, ampliando nossa capacidade de sentir empatia pela convivência com histórias, personagens, tipos de linguagem etc.”

Os novos conhecimentos promovidos pela leitura subjetiva – regada com a sensibilidade de Odilon Esteves – transitam na ética, na estética, no epistêmico, no social, na política, no transitório e no permanente, desvelando homens e mulheres que não são mais meros expectadores da história, mas protagonistas de sua construção.

A partir da paixão de Odilon Esteves pela escrita e de suas contribuições “... abrindo janelas...” para a literatura, a educação e a arte em geral, neste texto é proposta uma reflexão sobre o uso didático das palestras cênicas para apresentar novas possibilidades de significar e ressignificar a vida na contemporaneidade.

⁶¹ Doutorado em Educação (USP). Pós-doutorado em Investigação e Docência Universitária (IESLA). Professora Permanente (UPE e UFPE). CV: <http://lattes.cnpq.br/2629444811211201>

⁶² Odilon Esteves é ator mineiro. Formou-se no Cefart/Palácio das Artes e na UFMG. É membro-fundador da Cia. Luna Lunera, de Belo Horizonte - MG, com a qual realizou diversos espetáculos. Tem incursões no cinema e na TV. Criou em 2016 e mantém, no YouTube e nas redes sociais, o projeto de difusão literária “Espalhem Poesia”.

A LITERATURA E A ARTE CRIATIVA DE ODILON ESTEVES

Odilon Esteves, um ator diferenciado, apresenta sua arte singular e alimenta a feitura de novos imaginários ao evocar leitores, admiradores e apaixonados pela linguagem poética de autores nacionais e internacionais.



Ao fazer Arte com Literatura, **Odilon Esteves**. Foto: Fernando Badharó apresenta um importante trabalho a professores e estudantes dos ensinos Fundamental e Médio utilizando recursos que são do teatro como leituras dramáticas e interpretação de textos literários.

Há anos Odilon Esteves iniciou uma série de encontros chamados “Para abrir uma janela – um percurso afetivo do leitor com seus livros” nos quais o ator-palestrante utiliza recursos do teatro para propor um mergulho nas relações entre leitores e livros a partir de um elenco de autores como Drummond, Manoel de Barros, Fernando Pessoa, Clarice Lispector, Fernando Sabino, Antonio Prata, Bertold Brecht, Eduardo Galeano entre vários outros. Em suas palestras cênicas, que ocorrem de maneira interativa com os participantes, Odilon apresenta a literatura mediada pela atividade teatral, recupera a inocência da infância, aquele tempo de descobertas e nos convida “Para abrir outras janelas”.

Nessa perspectiva, para incentivar a leitura, Odilon Esteves dedicou-se no período de pandemia da Covid-19 à peça literária *online* “*Na sala com Clarice*”⁶³ e às palestras cênicas intituladas “*Para abrir outras janelas*”. Contos, poesia e prosa permeiam os encontros que, recheados de detalhes aparentemente subjetivos, revelam a paixão de Odilon pelas obras literárias que teve acesso via seus afetos. Textos, palavras e contexto desse universo poético são emoldurados pelo seu canto e seus gestos numa tonalidade de cores materializadas em suas apresentações.

Para a decifração das palavras, em sua leitura utiliza a percepção crítica da realidade, a interpretação e a reescrita do lido por um processo de apreensão do subjetivo e do singular no texto e não por memorização mecânica.

⁶³ Esta peça recebeu indicação ao prêmio APCA de teatro.

O universo da linguagem dos autores expresso por crenças, gostos, receios, temores e valores é apropriado e recriado por Odilon. Sua narração flui naturalmente, revelando de forma encantada o seu mundo particular – implicado pela arte cênica, pela literatura, pela compreensão crítica do ato de ler e de interpretar – constituído de percepção crítica e de delicados encontros.

A arte criativa de Odilon Esteves se pauta das experiências, das necessidades e dos interesses daqueles que compartilham com ele a concretização dos frutos da imaginação. Vai além. Depende também de sua competência técnica, de intenso compromisso ético e político e de uma visão de sociedade mais ampla, ou seja, de fatores que não são tão simples e evidentes para serem observados e que, com delicadeza e perspicácia, Odilon lança mão.

Ofício minuciosamente planejado e ensaiado para cada encontro proposto, é realizado de forma periódica, contínua e sistemática durante anos. Odilon conta com uma diversidade de obras e autores de sua predileção que expressam e estão, de algum modo, integrados ao seu cotidiano.

Numa declaração sensível Odilon evidencia que, por muito individual que pareça, sua criação encerra em si um coeficiente plural. A literatura lhe chegou por afetos (“um amigo, uma amiga, uma professora admirada, um amor, uma pessoa querida da família”) e nos convida ao exercício de fazer um percurso por livros e autores que entraram em sua vida graças à mediação desses afetos e que, segundo ele, foi transformador, um mergulho na sensibilidade através da literatura.

O convite ao exercício de passar por esse percurso, estritamente afetivo, e buscar na memória “livros e autores ou momentos, que podem ser de outras obras de arte também, mas que abriram janelas” em nossas vidas pode revelar o quanto uma obra nos constituiu, ou seja, “quanto, às vezes, uma obra foi fundamental para o que a gente se tornou”, destaca Odilon em sua apresentação.

Há uma expressão de liberdade, um espaço para a novidade, uma viagem no tempo, que produz pensamentos, reflexões e nos mobiliza para um exercício de compreensão do passado cravado no tempo presente. Neste convite do ator à travessia há veredas a desvendar, inclusive entre a Literatura e a Educação.

As palestras literárias estimulam a leitura utilizando artefatos de cunho científico, lúdico e pedagógico. Representam um processo histórico, científico, artístico e técnico que culmina num voo livre de fantasia e onipotência de gênio.

Odilon apresenta a canção Valsa Brasileira para ilustrar o início do seu encantamento pelo texto poético e do seu entendimento de que é possível viajar

no tempo junto com a poesia. Talvez quisesse que o mundo fosse um pouco parecido com as letras do Chico Buarque e assim poderia declarar o seu sentimento de “amor por conhecer alguém: um amigo, uma amiga, não necessariamente um amor conjugal, mas cujos sintomas são passionais” (Odilon Esteves).

Passemos à canção narrada, *Valsa Brasileira*, que tem Letra de Chico Buarque e Melodia de Edu Lobo:

Vivia a te buscar porque pensando em ti corria contra o tempo
Eu descartava os dias em que não te vi
Como de um filme a ação que não valeu

Rodava as horas pra trás
Roubava um pouquinho
E ajeitava o meu caminho pra encostar no teu

Subia na montanha, não como anda um corpo, mas um sentimento
Eu surpreendia o sol antes do sol raiar
Saltava as noites sem me refazer

E pela porta de trás da casa vazia
Eu ingressaria

E te veria
Confusa por me ver
Chegando assim

Mil dias antes de te conhecer

Chico Buarque usou uma sequência de verbos no pretérito imperfeito, um tempo verbal que sinaliza um fato passado duradouro. São fatos habituais: “*Vivia a te buscar porque pensando em ti corria contra o tempo ...*”. No final da poesia, o tempo verbal muda apontando um fato futuro em relação a outro passado – o desejo, a procura, ...; enfim, todos os sentimentos se materializaram.

Segundo Odilon Esteves, Chico Buarque mostra que o personagem já tem o amor interiorizado, já sabe da grandeza desse sentimento e como é a amada que ele busca; pois, ele a conhece mesmo antes de conhecê-la - esse saber acaba se materializando nos verbos “*ingressaria*” e “*veria*”.

Podemos perceber que há uma ausência específica, no início da letra, e uma presença específica, no final do texto, revelando o tema da canção: a transformação de uma ausência específica em presença específica, de pessoas que não partilhavam o mesmo espaço (não

se conheciam). A presença (ou a ausência), o modo de ser de alguém que se mostra (ou não) e estabelece uma relação com o outro é explicitada pela teoria das representações desenvolvida na obra escrita por Henri Lefebvre. Em seu livro seminal sobre a temática: *A presença e a ausência*, Lefebvre expõe uma teoria e um conceito de representação que fundamenta uma abordagem cultural e multidimensional, articulando os campos da dialética e da fenomenologia; em outras palavras, elementos inerentes ao método necessário para a compreensão dos processos de produção dos espaços vividos na contemporaneidade.

Lefebvre (2006) busca elucidar a história do conceito de representação no pensamento filosófico. Se, por um lado, enfatiza que representação não é necessariamente ideologia, por outro, afirma que é impossível viver sem representação, porque as representações são formas de comunicar e reelaborar o mundo, aproximações da realidade que, no entanto, não podem substituir o mundo vivido. Lefebvre nos esclarece que a representação se torna ideologia justamente quando o vivido é substituído pelo concebido. No livro supracitado somos conduzidos a pensar em como dominar o conceito de representação; ou melhor, com quais representações trabalhamos na construção do conhecimento.

Na Antologia Poética de Carlos Drummond⁶⁴ há um poema no qual a questão da ausência é apreendida e a angústia existencial, decorrente da solidão, é elaborada pela Arte. O poeta nos mostra pela elaboração da falta, inerente do ser humano, a metáfora da criatividade ao encher a *Ausência*⁶⁵ com arte, poesia, literatura, ciência e conhecimento:

Por muito tempo achei que a ausência é falta.
E lastimava, ignorante, a falta.
Hoje não a lastimo.
Não há falta na ausência.
A ausência é um estar em mim.
E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços,
Que rio e dança e invento exclamações alegres,
porque a ausência, essa ausência assimilada,
ninguém a rouba mais de mim.

Ao divulgar um vídeo, com o poema “*Ausência*” escrito por Vinícius de Moraes no Rio de Janeiro em 1935, Odilon comenta: “- A vida é mesmo a arte do encontro embora haja tanto desencontro! E conclui: “- Voltemos à poesia... que este alimento não nos é proibido!”

⁶⁴ Carlos Drummond de Andrade nasceu dia 31 de outubro de 1902 em Itabira, cidade do interior de Minas Gerais, e desde cedo ele já demonstrava afinidade com a literatura. Em sua trajetória profissional, foi professor de Geografia e Português, redator-chefe do jornal Diário de Minas e funcionário público do Ministério da Educação que, naquela época, ficava no Rio de Janeiro.

⁶⁵ ANDRADE, Carlos Drummond de. Obra Poética. Volumes Único. Lisboa: Publicações Europa-América, 1989.

Vinicius de Moraes expressou a tristeza e a dramaticidade pelo sentimento que sentia de saudade, esse ato constante de lembrar, que podemos identificar no texto do gaúcho Mario Quintana intitulado “**Presença**”:

*É preciso que a saudade desenhe tuas linhas perfeitas,
teu perfil exato e que, apenas, levemente, o vento
das horas ponha um frêmito em teus cabelos...
É preciso que a tua ausência trescale
sutilmente, no ar, a trevo machucado,
as folhas de alecrim desde há muito guardadas
não se sabe por quem nalgum móvel antigo...
Mas é preciso, também, que seja como abrir uma janela
e respirar-te, azul e luminosa, no ar.
É preciso a saudade para eu sentir
como sinto – em mim – a presença misteriosa da vida...
Mas quando surges és tão outra e múltipla e imprevista
que nunca te pareces com o teu retrato...
E eu tenho de fechar meus olhos para ver-te.*

O eu lírico do poema sente saudades da mulher amada e a enxerga nitidamente em suas lembranças. Porém, quando ela chega, ao estar diante de sua presença ele reconhece que não parece com a imagem idealizada: “*Mas quando surges és tão outra e múltipla e imprevista que nunca te pareces com o teu retrato...*”. Por isso, prefere fechar os olhos e imaginá-la na sua mente para, de novo, “vê-la”.

O sentimento de tristeza e falta, como o vazio que o poeta sente no presente, exige constante atenção e também pode refletir a necessidade de aproximação das pessoas. Saudade é lembrar, sempre!

É uma explicação que encontra eco na afirmativa do filósofo francês Paul Ricoeur (2000a, p. 59): “a literatura é o uso do discurso em que várias coisas se especificam ao mesmo tempo e onde o leitor não é intimado a entre elas escolher. É o uso positivo e produtivo da ambiguidade.” É esse pensador que também nos orienta que é premente considerar o ponto de vista do leitor (ou do ouvinte) para “tratar a novidade de uma significação emergente como obra instantânea do leitor.” (RICOUER, 2000b, p. 154).

Os aspectos transitórios da vida humana podem ser considerados como potencialidades que, quando empreendidas, se transformam em realidades que Odilon revela na mobilização e na permanência de reconstruir os afetos que o constituíram como leitor.

O ACESSO AFETIVO A LITERATURA QUE ATRAVESSA A VIDA DE ODILON ESTEVES

Odilon comenta que seus primeiros contatos com o teatro ocorreram em 1992 quando foi estudar em Belo Horizonte - MG e cursava a sétima série do Ensino Fundamental. Seu professor de Matemática, que também era ator, estava em cartaz com uma montagem dirigida por João das Neves⁶⁶ baseada no Livro Primeiras Estórias de João Guimarães Rosa. A montagem de 11 dos contos contidos na obra foi apresentada naquele ano no parque ecológico da capital mineira, chamado Lagoa do Nado. A ambiência da peça era ampla e cada conto era apresentado, à noite, em vários espaços deste parque, por exemplo: na margem da lagoa, no casarão, dentro de uma piscina desativada, no quintal, no teatro de arena ao ar livre etc.

O encontro com Guimarães Rosa foi muito impactante para Odilon Esteves, ainda adolescente, pois despertou nele o interesse pela linguagem teatral. O deslumbramento do estudante, que gostava da disciplina de matemática, diante da exibição de uma peça protagonizada por seu professor, caracterizou um momento mágico.

Pesquisas acadêmicas têm apontado que a qualidade do ensino pode estar alicerçada nessa relação de tempos e espaços educativos. Experimentar uma educação integral e integradora, que buscava diferentes maneiras de ensinar e praticar os tempos escolares, de forma holística, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global foi uma espécie de redenção.

Os temas apresentados: amor, natureza, infância, travessia e narração envolveram o jovem ator estimulando-o a buscar vorazmente a leitura daqueles contos, desmistificando o texto literário naquela apresentação feita de maneira acessível que lhe despertou o encantamento pela oralidade e leveza da obra rosiana. Naquela época, por gostar da disciplina e do professor, sentiu-se motivado a entender a linguagem poética e, mais tarde, a trazer a sua subjetividade para a interpretação, transpondo essa sua subjetividade numa oralidade palpável.

João Guimarães Rosa, autor mineiro de Cordisburgo que fez parte da terceira fase do modernismo brasileiro, retrata em sua obra uma fusão de arcaísmos, cultura popular e mundo erudito tendo como cenário, para desenvolver suas

⁶⁶ João Pereira das Neves Filho foi dramaturgo, diretor, escritor, ator, cenógrafo e produtor cultural premiado nacional e internacionalmente. Contribuiu para a formação intelectual e estética de grupos teatrais de várias partes do Brasil, provocando discussões em torno das múltiplas linguagens e da necessidade de realizar um teatro de forma permanente e inovadora.

narrativas e seus personagens, as localidades rurais. Ao expressar sua visão sobre a transitoriedade da existência humana, dizia:

... cada homem tem seu lugar no mundo e no tempo que lhe é concedido. Sua tarefa nunca é maior que sua capacidade para poder cumpri-la. Ela consiste em preencher seu lugar, em servir à verdade e aos homens. Conheço meu lugar e minha tarefa; muitos homens não conhecem, ou chegam a fazê-lo quando é demasiado tarde. Por isso, tudo é muito simples para mim, e só espero fazer justiça a esse lugar e a essa tarefa. (ROSA, 1994, p. 30).

Os intrincados vieses da ambiguidade, da incomunicabilidade e da angústia existencial, presentes na narrativa de Guimarães Rosa são apresentados juntamente com a imagem da travessia como alegoria do viver e a delicada relação entre pai e filho no admirável conto intitulado “A terceira margem do rio”.

Odilon apresenta, no relato do filho, a decisão do pai de construir uma canoa para nela viver, no rio, desistindo do convívio familiar e deixando para trás a mulher e os filhos passando a viver entre uma margem e outra, no meio do rio, próximo aos olhos da família, mas sem contato. O pai não atravessa o rio, ele se torna uma margem misteriosa - a terceira margem. Esse barqueiro é o personagem no limiar entre dois mundos, que permanece no meio do rio, dentro da canoa. A ausência-presença do pai no âmbito familiar é como uma morte em vida, pois “Partir é morrer um pouco” (BACHELARD, 1998, p. 77) e alguém das três margens, o filho cuidava do pai e almejava sua canoa para a travessia, para renascer em outra margem, indizível.

No título da narrativa algo de insólito na peculiar imaginação rosiana pode gerar estranheza. Um rio pode ter a terceira margem? Interrogação que caracteriza um convite à reflexão e a participação do leitor resgatando elementos da natureza atravessados pelo insaciável desejo humano de amar e sua capacidade de reconstrução após um sofrimento ou pela elaboração de desencontros.

Essa constante sede de amar, própria da natureza humana, é ressignificada por meio da arte, da palavra e do compartilhamento de experiências, como ocorreu na narração de Odilon do texto de Drummond, um cânone da poesia do século XX:

Amar (de Carlos Drummond de Andrade. Do livro *Claro Enigma*)

Que pode uma criatura senão,
entre criaturas, amar?
amar e esquecer, amar e malamar,

amar, desamar, amar?
sempre, e até de olhos vidrados, amar?

Que pode, pergunto, o ser amoroso,
sozinho, em rotação universal,
senão rodar também, e amar?
amar o que o mar traz à praia,
o que ele sepulta, e o que, na brisa marinha,
é sal, ou precisão de amor, ou simples ânsia?

Amar solenemente as palmas do deserto,
o que é entrega ou adoração expectante,

e amar o inóspito, o cru,
um vaso sem flor, um chão de ferro,
e o peito inerte, e a rua vista em sonho, e
uma ave de rapina.

Este o nosso destino: amor sem conta,
distribuído pelas coisas pérfidas ou nulas,
doação ilimitada a uma completa ingratidão,
e na concha vazia do amor a procura medrosa,
paciente, de mais e mais amor.

Amar a nossa falta mesma de amor,

e na secura nossa amar a água implícita,

e o beijo tácito, e a sede infinita.

ESTEVES, Odilon. Amar. Youtube, 08 de agosto de 2017. Disponível em: <Conferir no YouTube o Projeto de difusão literária “Espalhemos Poesia”>.

Há outras narrações disponibilizadas no canal do Youtube de Odilon Esteves. Do mesmo autor, é possível acessar os vídeos com narração de “Além da Terra, além do Céu”, “A palavra mágica”, “Poesia” e “O homem; as viagens...”

De forma poética, Carlos Drummond de Andrade retratou temas cotidianos e também promoveu questionamentos filosóficos, reflexões que têm profundidade numa multiplicidade de temas e de circunstâncias – ou ausência delas – recriadas em poesia para falar à sensibilidade do homem moderno.

Historicamente, a literatura e a arte teatral iniciaram com o domínio que o homem, gradualmente, fez da linguagem. A valorização da interpretação do poeta

e os temas atuais para conscientização sobre segurança/bem-estar, educação, instabilidade política, amor ao próximo e promoção de justiça social são destacados por Odilon não apenas para expor a beleza da obra de Drummond como também para externar os sentimentos que impulsionam o fazer poético e os amantes das palavras.

A literatura, embora seja uma fotografia de seu tempo, não está alheia ao seu papel social e, por isso, é indispensável à difusão da cultura e democratização do conhecimento.

CONEXÕES ENTE LEITURA REFLEXIVA, TEATRO, LITERATURA: UMA PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO DO MUNDO

Sendo a literatura libertária, conduz o leitor a universos que incorporam experiências vividas e recriadas via musicalidade, emotividade e entretenimento. Por ser uma manifestação artística, a literatura usa a palavra como matéria-prima, instrumento de comunicação, e extrai dela seus múltiplos significados para falar da realidade, movimento indispensável na formação cultural e social de um povo.

Paulo Freire afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (FREIRE, 1989, p. 19). A arte literária está relacionada com a leitura de textos verbais e por isso, ela é considerada como sendo a arte construída pelas palavras. Faço uma análise de inspiração ontológica porque ainda me falta acesso a elementos mais concretos. No entanto, nada que reduza a afetividade, a dicção e a identificação entre autor e obra literária permeadas pela sensibilidade de Odilon e o fascínio que exerce nas pessoas pela significância de seu ofício.

Vygotski (1987a, p. 7) já nos alertava que junto com a expressão verbal, a representação teatral constitui um aspecto frequente e estendido de criação artística desde a infância. “A atividade criadora é toda realização humana que inaugura algo novo.” Remetemos também ao autor a assertiva sobre a função criadora que é uma regra no ser humano e não uma exceção. Imaginação e Criatividade é inerente ao ser humano (VYGOTSKY, 1987b, p. 39). Contudo, em Odilon Esteves Imaginação e Criatividade são fios que compõem uma *tessitura própria* do devir, do pensar e do sentir a arte e as relações com a condição humana, com a educação, com sua vida voltada a encantar...

Os mecanismos da imaginação criadora de Odilon advêm de um processo de composição sumamente complexa de diálogos além mar. O começo desse processo

é permeado de percepção externa e interna do leitor que, associada a impressões vividas e concebidas, resulta no primeiro ponto de apoio para sua futura criação, sua interpretação única, sua fantasia, sua resistência. Como bem define Nelson Maldonado Torres em sua crônica “Arte como território de re-existência”⁶⁷, a resistência não é apenas a negação do poder opressivo, mas também uma questão de criar formas de existência num mundo que se deseja humano.

Retomando a temática do amor, traduzida na generosidade espontânea de amar e poder expressar abertamente o que sente com delicadeza e humor refinado, Odilon nos apresenta, entre tantas obras, um excerto da peça de teatro “Por Elise”, escrita e dirigida por Grace Passó, dramaturga mineira. A trama da personagem que plantou um abacateiro em sua casa e vive com medo de que um dos frutos caia na sua cabeça, ilustra a potência do fruto de uma árvore e desvela, pela teatralidade, as relações humanas contemporâneas. Odilon interage com seu público explicando que aquela senhora plantou o pé de abacate que cresceu muito e passa a viver com medo de ir a seu quintal e então nos alerta: “Cuidado com o que planta”.

Por último, destaco outra bela e provocante narração⁶⁸ de Odilon Esteves do poema de Mario Quintana:

Emergência (Mário Quintana)

Quem faz um poema abre uma janela.
Respira, tu que estás numa cela
abafada,
esse ar que entra por ela.
Por isso é que os poemas têm ritmo
– para que possas profundamente respirar.
Quem faz um poema salva um afogado.

A interpretação de Odilon deste poema do autor gaúcho oferece ao espectador a vivência de uma respiração mais compassada numa cadência própria que, ao explicitar a potência da literatura, entre tantas outras manifestações igualmente primorosas, marca sua posição no seio de sua profissão com uma textura ímpar.

⁶⁷ Publicado originalmente como Maldonado-Torres, N. A arte como território de re-existência: uma abordagem decolonial. América Social: Revista de Estudos Sociais, vol. VIII, p. 26–28, 2017.

⁶⁸ O vídeo com a narração do poema se encontra no canal do Youtube “Espalhem Poesia”

À GUISA DE CONCLUSÃO

O papel das artes em geral (incluindo a literatura) é eliminar fronteiras pois, ao desconstruir rótulos, busca promover uma relação empática entre leitores e personagens. Portanto, seria uma alternativa enriquecedora das múltiplas experiências que a literatura favorece e, certamente, teria um papel formador mais que informativo, uma proposta pedagógica inter e transdisciplinar de leituras de textos, com intenção literária.

Talvez eu esteja adentrando no terreno das utopias, mas é momento de se pensar em uma educação também assentada em saberes proporcionados pela arte. No caso das experiências literárias, que apresentamos neste capítulo, elas nos fazem refletir sobre a experimentação da liberdade de ler ancorada na vivência do leitor para a compreensão do que se lê.

Com Odilon Esteves, que não privilegia um sentido específico nos textos, pois mergulha nos sentidos que a sua experiência de mundo atribui à produção de sua leitura, o mergulho é mais profundo porque não é somente nas obras que lê; mas, também, nas leituras que faz de sua vida. As suas lembranças rememoradas são revestidas de sentido no ato criativo de abrir janelas para a literatura.

Podemos aprender lições várias com as experiências compartilhadas, pois são situações que ampliam horizontes e engrandecem a percepção do mundo e do outro, sugerindo ao leitor novas formas de se perceber e de estar no mundo.

“A beleza por estar aqui e ser cotidiana não deixa de ser beleza.”

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. *A Água e os Sonhos*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- LEFEBVRE, Henri. *La Presencia y La Ausência: contribucion a la teoria de las representaciones*. México. Fondo de Cultura Económica, 2006.
- RICOUER, Paul. *Teoria da interpretação*. Lisboa: Edições 70, 2000a.
- RICOUER, Paul. *A metáfora viva*. São Paulo: Loyola, 2000b.
- ROSA, Guimarães. *Ficção completa*. Volume 1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *La Imaginación y el Arte en la Infancia: Ensayo Psicológico*. México: Hispánicas, 1987a.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Thinking and speech*. In: *Collected works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum, p. 39-285, 1987b.

A EDUCAÇÃO NOS DIAS ATUAIS: REFLEXÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Henrique Costa de Souza⁶⁹

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira recebe a cada instante, novas tendências no século XXI um expressivo número maior de seres humanos que precisam de uma organização: sejam pessoas, tecnologias e informações. São muitos os desafios em busca da melhoria da aprendizagem na educação brasileira. Sabemos que são os alinhamentos com as outras áreas estão logística, informática, empreendedorismo, entre outras áreas competentes todas em busca do saber e dos desafios constantes para a formação dos conhecimentos. A internet faz com que a transmissão rápida das informações sejam contínuas, com o trâmite da logística, a informática consiste no carro-chefe nos laboratórios e clínicas médicas, como recursos de Raio-X e exames periódicos resultados rápidos ao pacientes e usuários que necessitam de atendimentos.

Os professores sempre em busca de melhorar os seus conteúdos, nas aplicações e melhorias de aprendizagem, em sala de aula, essa experiência infinita, sempre inovadora e repleta de inspirações. Os novos desafios, os novos valores que não ficam distraídos, ao longo do tempo, os gestores estão formando as equipes e dividindo as responsabilidades nos novos talentos e novos valores. Qual é o significado do empreendedorismo? Significar formar valores que tenham focos em negócios, sejam individuais ou coletivos, nas salas de aula observamos que esse profissional docente estar disponível sempre buscando novas metas e avaliação dos alunos, ou algum risco de ensinar determinadas questões ou tema sem os resultados esperados dos alunos.

A Educação brasileira e as exigências de um mercado de trabalho muito competitivo às novas reflexões, ou seja, habilidades associadas às competências, como visão de um futuro. O que significa meta? Planejar missões capacidade inovadora de realizar os sonhos as inspirações das metas alcançadas os resultados rápidos e concretos e dentro da proposta de indicadores. A educação com a tecnologia sendo uma cultura muito preciso e constante na vida acadêmica, pois, quem ganha são

⁶⁹ Especialista em Logística Empresarial (CIESA). Professor (CETAM). CV: <http://lattes.cnpq.br/4175437620649042>

os jovens altamente qualificados com esse benefício ainda muitas incertezas para ingressarem ao mercado profissional, as entidades de ensino sempre abertas em busca de constantes preparatórios de curso sejam em reciclá-los constantemente, ou de profissionalizantes. Como ensinar competências do saber?

A missão dos professores não é de só em planejar as suas aulas específicas para transformá-las em componentes curriculares, mas de fazer as articulações e as idéias para suas aprendizagens, a de outras habilidades que estão relacionadas às áreas do conhecimento. O desafio, portanto, é complexo, pois impacta nas apenas os currículos, mais, em si de ensinar a aprendizagem, fazendo gestão, para formação de professores e suas avaliações. As capacidades individuais são modos de fazer análise pensar e sentir os comportamentos dos outros as atitudes para se relacionar consigo e com os outros, aprofunda-se nos objetivos e também de decisões e enfrentar novas situações. Novas práticas do professor dentro de seu planejamento pedagógico porque tem intenções para atingir os seus objetivos curriculares aos discentes. Quais são os desafios?

O ensino certamente fornece o conhecimento, o professor sempre estará com sua mente blindada, para a importância das orientações educacionais, um fenômeno de suas percepções, no olhar da sabedoria para a transformação e acompanhamentos aos discentes nas academias, o professor tem condições de ensinar a condição humana, uma identidade aos alunos que são pertinentes aos conhecimentos numa ética e cidadania.

O ensino sempre fundamenta aos jovens e adultos os processos de aprender a conhecer vários caminhos do saberes. O ensino fornece conhecimento e saberes diante de uma cultura sempre inovadora. É refletindo bastante o que é essencial na educação Ensino Médio e Superior. Quais os conteúdos que são mais importantes e eficientes para mensurar os diferentes estilos de aprendizagem. As oportunidades são as mudanças necessárias nesse cenário atual na educação, nas novas metodologias que sejam capazes de transferir o teórico para o prático dentro das organizações no seu dia a dia.

Habilidades e Competências para o profissional do futuro! O profissional do futuro acredita no seu trabalho e se comunica consigo e com outras pessoas. Esse cenário sempre voltado na sala de aula, com pensar, ver, sentir, olhar para o aluno no sentido de transmitir as suas competências, suas habilidades, para eles ao curto prazo, a gestão de mudanças e inovações tecnológicas vem avançando na área da Educação para o grande desempenho técnico fazendo os caminhos

do futuro, as novas gerações estão a cada momento adaptando-se e interagindo as novas tendências metodológicas e pedagógicas na gestão de pessoas, dentro das organizações e sala de aula.

A Educação é fundamental, pois, é atribuída aos diversos fatores que são essenciais, ao desenvolvimento e cultura dos estudantes. A Escola/Universidade é a valorização do aluno ainda, que o grau de dificuldade estejam ao seu redor, as escolas são referências mundiais principalmente para a vida acadêmica, hoje os professores que estejam sempre em foco com seus alunos, indo buscar as suas experiências e habilidades, para deixá-los em situações de experimentos, problemas, relatos e situações de decisões no cotidiano do dia a dia, ou seja, os educadores preparam os caminhos e trilhas de oportunidades, e de opções de diversos assuntos relacionados ao crescimento dos alunos para que eles venham no futuro vivenciar e dispor do privilégio de raciocinar e decidir as situações pertinentes ao um determinado problema.

É necessário trabalhar na Educação integral que é ver, sentir, comunicar, olhar, fazer etc. ver cada emoção dos participantes alunos em sala de aula, fazer da sala de aula um verdadeiro laboratório que irão vivenciar as práticas e teorias no decorrer das aulas. Na sociedade é necessário que haja educação para o crescimento e desenvolvimento dos cidadãos que venha questionar dando seu olhar crítico e melhorar o desenvolvimento cultural.

Segundo Gadotti (1999), a prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico, que surge com a reflexão sobre a prática, pela necessidade de sistematizá-la em função de determinados objetivos. A educação brasileira apresenta avanços significativos como infra-estrutura, formação de professores, material com novas tecnologias, inovações didáticas, entre outros aspectos para favorecer a aprendizagem do futuro profissional.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

O mundo científico/tecnológico avançou nas redes escolares abrindo novos caminhos sociais e econômicos e também o surgimento das novas faculdades brasileiras produzindo e abrindo para a direção das novas culturas e científicas nas áreas de pesquisas e exigências de grandes conhecimentos.

A Educação são formas de valores, éticas no envolvimento de novos desafios e estratégias nas construções sociais para se obter outros mercados e descobrir mais talentos que possa estar voltadas para o processos de conscientização e o domínio

dos alunos na sua posição de darem suas críticas no conjunto professores e alunos ao crescimento de suas habilidades educacionais. Concordamos que na educação “que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação pensamento-linguagem contexto ou realidade” (FREIRE, 2001, p. 70).

As novas tecnologias e o domínio das inovações principalmente nos cursos técnicos, as habilidades fazem uma dinâmica inovadora entre a teoria e prática com grande instrumento de entendimento numa nova realidade

AS REDES DE ENSINO, AS INSTITUIÇÕES SÃO FUNDAMENTAIS PARA A FORMAÇÃO INCLUSÃO SOCIAL DOS ALUNOS

As escolas, os professores e os alunos são partes principais integrantes da sociedade como um todo, nos primeiros momentos da vida os alunos recebem as orientações em casa de seus pais, a chamado educação básica familiar do berço, empírica no dia-a-dia numa realidade de tarefa como se fosse preliminar. Em outras circunstâncias os professores ensinam a aprender as tarefas de profundos científicos. Portanto o professor tem uma enorme responsabilidade durante a aprendizagem para corrigir erros preventivos e corretivos, bem antes de sua inclusão quando sua participação como profissionais nas organizações.

A cada momento, o professor e os pedagogos, em se preocupando e incentivando os alunos para sempre estarem nessa relação de aulas teóricas e práticas, estarem vivenciando as diferenças para que eles consigam obter melhores resultados nos ensinamentos dos professores. As entidades também contribuem para a autoestima e motivação dos professores, tendo em vista que eles tem enorme responsabilidade de contribuir o suficiente pelo trabalho de qualidade dentro das universidades.

OS PRINCIPAIS INDICADORES DE QUALIDADE QUE PODEM CONTRIBUIR PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO

A formação dos professores são as bases fundamentais para a construção de uma boa comunicação e o processo de sua formação amplia e ajuda nos moldes da aprendizagem dos alunos, o ambiente físico também propicia bem-estar entre alunos, pedagogos equipes técnicas da escola, acesso e permanência em sala de aula isso, auxilia e contribui para evolução dos temas propostos pelos professores em sala, a participação da equipes gestão escolar que também faz

muita diferença nos métodos disciplinares e conteúdos elaborados pela escola, conteúdo proposto pela escola deverá seguir os planos e metas das aulas. A capacidade e maneiras de inovar tantos dos gestores das escolas e faculdades para que os alunos se sintam todos motivados para as dinâmicas das aulas, pois, uma boa didática faz com que as aulas sejam produtivas e na qualidade de ensino do professor na rotina diária. O nível de conhecimento entre alunos e professores, instrutores ganharam maior rendimento e facilidade de transmitir e sintetizá-las numa melhor dinâmica de resultados como qualidade para o desempenho dos alunos em sala de aula.

A EDUCAÇÃO NOS PRIMEIROS DIAS DE AULA

O grande desafio é não perder o foco entre como as aulas serão planejadas e elaboradas, dentro de um conjunto de normas da escola e faculdades no esclarecer aos alunos, o que iremos enfrentar diariamente no decorrer dos conteúdos expostos pelo professor, esclarecer que todos os problemas terão soluções dentro de objetivos práticos, o foco principal é não perder a direção das coisas que irão surgir acerca dos assuntos.

O objetivo do professor é ter direção e controle das aulas, numa abordagem que propicia todos os envolvidos sem pensar que não vai dá certo o tempo no momento estamos trabalhando numa etapa de muito empenho de buscar formadores participativos e competitivos com novas idéias e novos pensamentos e necessidade de respeito e direitos dentro da ética. O professor em logística tem que estar sempre direcionando suas aulas, teóricas e práticas no sentido de inovação e simulação para assim, mensurar os resultados entre teórico e prático para que o aluno tenha idéia em sua vivência o que vem ser o mundo real de um almoxarifado fabril.

O ser humano gosta de novos desafios de novas tarefas; ele quer ver como são feitos os processos, início, meio e fim, ou seja, a Educação é parte principal concreta, existente, principalmente tangível. O aluno quer sempre fazer o teste, o experimento das novas tecnologias para ele saber se tem ou não o domínio das experiências vivenciadas em classe pelo seu professor, na verdade temos que testar todos os fatores novos antes de ser utilizado na primeira vez.

A Globalização é um fenômeno de grandes mudanças mundiais nas empresas, os alunos são agentes de mudanças que também participam do acompanhamento e evolução de novos produtos no universo gerando pessoas que

tenham talentos e que sejam aguerridos nesse propósito de buscar o domínio e conhecimento e aprendendo a melhorar os seus conhecimentos, ou seja, na busca de habilidades e práticas de conhecimentos que foram adquiridos nas universidades. Trabalhar em equipes pela Educação estimula o crescimento do Brasil e sua evolução faz com que tenhamos mais indústrias, centros de treinamentos, laboratórios de simulação das aulas, numa dinâmica de conduzir esses alunos ao modelo real, nos moldes de tornar e transformar o conhecimento palpável de nossa realidade.

AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Sempre voltada para o futuro, o momento contemporâneo nos mostra desafiador. A Educação tendo que superar vários limites impostos pelo Mercado que tem que ser transformada e aplicada na direção do futuro social e cultural. Nesse momento, as classes de sociedade, políticos, docentes, dirigentes, e pedagogos e indústrias precisam unir-se e enfrentar as dificuldades que é de todos, não somente dos professores, pois, entendemos que temos as instituições que são as escolas, as faculdades e indústrias e todos engajados farão trabalharão em um processo de transformação e união para desenvolvimento social e profissional desse país.

Todos nesse processo de transformação, no sentido de trabalhar nas falhas e dar suporte mais nos resultados positivos, ou seja, tem que trabalhar nos erros sem apontar quem gerou a causa-raiz, e trabalhar mais com agilidade nos resultados esperados.

Projetar o nosso Brasil com professores e mestres treinados para que todos possam fazer o acompanhamento dessa nova exigência da Globalização que se faz presente no nosso cenário atual, desafios para gestores, pedagogos, técnicos e docentes, uma antecipação de futuro na direção de lutar pelos resultados, sem frear diante dos obstáculos.

Os tempos de mudanças estão nos caminhos atuais sempre na possibilidade de mudar o cenário atual e desenvolver motivações para o trabalho em conjunto para persistir mais numa condução de Educação para o futuro, inovações estão sempre voltadas para uma coisa chamada de novas idéias, na procura de identificar os obstáculos e trabalhar nas habilidades nas conquistas novas de caráter emergencial com sabedoria e trabalho e conhecimentos.

NOVAS CONQUISTAS E COMO PODEM SEREM ALCANÇADAS

As novas tecnologias criaram um novo desenvolvimento e um novo olhar na sociedade brasileira, hoje, as escolas que eram somente de ensino primário, fizeram migração ao ensino, fundamental e ensino médio, elevando assim o nível de desempenho dessas escolas, as faculdades também obtiveram desenvolvimento e crescimento culturais, de que foram de Ensino superior e hoje na sua grande maioria estão também com cursos de Pós-Graduação em sua rede de ensino. Os professores que tinham somente na sua grande maioria o curso superior concluído porém, hoje se faz necessário avançar nos cursos de Pós e mestrados, pois, o nível de mercado na qualificação profissional faz se necessário ter esses requisitos.

OS PROFESSORES TRABALHANDO SOBRE O AUXÍLIO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO - TI

O papel do professor é de ter habilidades e domínios da tecnologia de informação e auxiliar no uso dela aos alunos tanto na sala de aula, como assim também na distância quando da necessidade de uso dos alunos, hoje, a o professor pode realizar teste, avaliações até mesmo questões aos seus alunos sobre o suporte dessa tecnologia essa comunicação que hoje se estende, aos demais setores do mundo globalizado, as empresas estão realizando em busca de novos candidatos suas entrevista para avaliar as aptidões. Segundo Peixoto e Araújo (2012), o computador é entendido como uma ferramenta pedagógica responsável por melhorar a qualidade e otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os autores compreendem que o discente é o construtor do conhecimento enquanto que o professor é o responsável pela mediação entre o aluno, o computador e o saber (PINTO, 2004). A soma dos conhecimentos o conjunto entre professores e alunos, no sentido de trabalharem na aprendizagem de uso dos aparelhos smartphones e *tablets*, como também, a própria internet nos resultados com rapidez.

A Educação contemporânea assume enorme responsabilidade de conduzir o aluno a efetuar dedicação aos estudos nível global, no sentido de promover um alinhamento entre conhecimento e as práticas, com finalidade de gerar os resultados esperados e que seja em ações concretas e benéficas à sociedade brasileira.

AULAS REMOTAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Aulas remotas é a continuidade da escolarização por meio de recursos via internet sistemas whats / app tecnológicos, que normalmente, as atividades são encaminhadas aos alunos pelos professores para que eles venham desenvolvê-las em casa no mesmo momento do presencial.

Aulas remotas já são as tendências do mercado brasileiro, pois, o ano letivo não pode ter interrupções devido às restrições impostas pela pandemia de COVID - 19, já existe Portaria pelo Ministério da Educação estabelecendo, que todas as redes escolares devem efetuar o retorno das aulas, via internet, aulas *online* e atividades remotas inclusive para as faculdades privadas e outras..

Professores tiveram que ensinar e aprender de outra maneira, nas instituições tendo em vista que, o universo nos trouxe outro cenário e reinventar formas de lecionar longe, das aulas que antes, eram presenciais, presença física alunos e professores em sala de aula, sabemos que a rede de ensino mundial não estava preparado para esse novo sistema, que logo teve que se adaptar em novas formas de ensino nas escolas e universidades, principalmente no Brasil.

ADAPTAÇÃO DAS NOVAS OPORTUNIDADES E OUTROS DESAFIOS

É necessário um grande diferencial para os professores e educadores, para aplicação das estratégias em aulas online, o aspecto emocional é também um processo que tem que levar em consideração nos aspectos de experimento da aulas em estilos distâncias. Estudantes e professores com novas portas de oportunidades, via internet. As aulas sempre interativas em vídeo ou em gravada para um público que também apresenta dificuldades de acesso ao sistema remoto.

Diante do novo cenário de acontecimentos, durante o surgimento do Covid-19 é necessário que professores, alunos e pedagogos estejam agora em diante, sempre preparados para a chegada do trem de novas oportunidades no cenário de novos desafios e perspectivas de futuro. Incentivá-los, continuamente estimulá-los a, participar das aulas e fazer através dos sistemas digitais é trabalhar nessa nova tecnologia, fazendo integrando professores e alunos, unidos pelo engajamento contínuo, nas plataformas através do processo *online*.

O momento atual é preciso ter organização, pró-atividade e trabalho de qualidade para que todos venham a adaptar-se, de trabalhar entre erros e acertos para superar os entraves do novo método de ensino no Brasil.

Um grande avanço decisivo para a Educação brasileira foi elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). Resultado de duas conferências nacionais, o PNE foi formulado com a participação da sociedade civil, sob liderança da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. A partir dessa formulação vieram fortalecer mais os profissionais de educação: professores, pedagogos e técnicos da área de ensino.

Nesse momento, só temos que fazer as aplicações nas metodologias em livro e tecnologias, processos aplicações e inovações das aulas de simulações e medições juntos, com os alunos, em laboratório, e práticas quanto ao processo ensino-aprendizagem, seja realizado com muita eficiência e qualidade dentro das escolas e universidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do docente é impulsionada nas habilidades de busca de saberes das Ciências Educacionais operantes, nas situações do cotidiano em todos os cenários escolares que, ao mesmo tempo, tem o caráter de suprir os conhecimentos dos professores.

As tecnologias e os projetos de pesquisas trouxeram inúmeras inovações que são pertinentes aos processos de formação, e de sua didática utilizada, em sala da aula, tendo em vista que deve-se atentar de que os resultados deste estudo não encerram as discussões referentes à formação do professor e de sua prática, mas, no que tange à inovação e novas idéias propulsoras de novos desafios e novos estudos acerca da temática, pois, a identidade define o ser humano e suas práticas pedagógicas por sua vez, estão alinhadas e influenciam, diretamente, nos modelos de novos projetos da sociedade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Ana Maria A. (org). Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: UNESP, 2001.

GADOTTI, M.; GUTIERREZ, F. Educação comunitária e economia popular. 2. Ed. São Paulo: Cortes, 1999.

PEIXOTO, J., ARAÚJO, C.H.S. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. Rev.Educ. Soc. v.33, n.118, 2012.

PINTO, A. M. As novas tecnologias e a educação. Anped Sul, v. 6, p. 1-7, 2004.

DA DISCÊNCIA À DOCÊNCIA: DESAFIOS DA INICIAÇÃO PROFISSIONAL PARA RECÉM-FORMADOS

João Pedro Carvalho Silva⁷⁰
Vitor Brito de Azevedo⁷¹
Ygor Pereira Salgado Machado⁷²

INTRODUÇÃO

O presente capítulo se propõe à discussão do tema da iniciação à docência ainda na graduação, primeiramente a partir da fundamentação teórica de autores que oferecem, através de suas obras, ideias acerca do exercício do ensino, bem como de todas as vicissitudes que compõem a completude do que é ser professor, e secundamente por meio da experiência que tivemos com a educação mediante estágios docentes supervisionados, bolsas, etc. Portanto, o desenvolvimento do tema aqui presente se configura tanto no campo teórico, explorando as contribuições de diversos autores, como Carlos Marcelo (2009) e Maria Isabel da Cunha; Marja Leão Braccini; Nadiane Feldkercher (2015), quanto no campo prático, baseando-se empiricamente na vivência de estudantes ainda não graduados como docentes.

O objetivo deste trabalho é, por meio de fundamentações teóricas, tecer algumas considerações a respeito dos sentimentos e a experiência de jovens licenciandos, em um período de transição entre o final do percurso na universidade e o começo do trabalho como professor no âmbito da Educação Básica e cursinhos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio. Ademais, tencionamos contribuir com esse trabalho para as futuras gerações de alunos/docentes que inevitavelmente passarão por esse processo de transição da universidade, entendida aqui como a teoria, e o exercício da docência, sendo essa a prática de fato.

As etapas a serem realizadas no presente trabalho são apresentadas a seguir. Primeiro, será realizado levantamento teórico sobre a iniciação à docência, as dificuldades relacionadas à adaptação no processo de entrada no mercado de trabalho e exercício da profissão e a construção da identidade docente. Em

⁷⁰ Graduando em Geografia (UFMG). CV: <http://lattes.cnpq.br/9938890418486377>

⁷¹ Graduando em Geografia (UFMG). CV: <http://lattes.cnpq.br/5802975208950547>

⁷² Graduado em Geografia (UFMG). CV: <http://lattes.cnpq.br/4984202758361735>

seguida, serão apresentados alguns aspectos relativos a experiências dos três autores deste texto, estudantes do curso de Licenciatura em Geografia (com ingresso em 2018/1 e previsão de finalização em 2022) à luz da bibliografia anteriormente levantada. Ao final, serão apontados caminhos que, ao nosso ver, podem tornar o processo de introdução à profissão de professor menos penoso e, inclusive, mais prazeroso.

REVISÃO DE LITERATURA E DISCUSSÃO DO TEMA

A iniciação à docência se apresenta como um desafio em diversas dimensões, sendo que duas delas podem ser destacadas: em primeiro lugar a individual, na qual o docente iniciante se depara com os desafios da introdução na carreira de professor; em segundo lugar, a dimensão das políticas públicas voltadas para o favorecimento deste processo em escala nacional. Cunha, Braccini e Feldkercher (2015) apontam que o crescimento da preocupação relacionada com a temática surtiu efeito na quantidade de trabalhos acadêmicos publicados na área das pesquisas em educação.

O processo de “metamorfose” pelo qual passa o estudante para se tornar professor é marcado por insegurança, tropeços, erros e acertos que são resultado direto de “um fosso significativo na relação teoria-prática na formação inicial.” (Ibidem, p. 79). Neste sentido, Marcelo Garcia (2009, p. 20), citado por Cunha, Braccini e Feldkercher (2015, p. 77) defende que “os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão”.

Mas, quando tal processo é iniciado, durante ou depois da graduação? E quanto tempo leva para se ter um docente plenamente formado? É possível se ter um docente “pronto” assim que este concluiu seu curso superior? Cunha, Braccini e Feldkercher (2015) apontam que os trabalhos que foram estudados durante os congressos por elas analisados,

Partem do pressuposto de que há um “rito de passagem” entre a formação acadêmica, - incluindo as práticas acompanhadas -, e a “vida real”. Nesta, o professor precisa integrar conhecimentos a partir de diferentes contextos para ir construindo sua forma própria de agir, sua teoria pessoal em relação à gestão da aula, com implicações cognitivas, éticas e afetivas (ibidem, p. 78).

Ou seja, de acordo com as autoras, a prática docente prescinde de experiências concretas com a profissão, e não existe sem o aspecto empírico. O que não representa um demérito aos estudantes recém saídos da faculdade que possuem pouca ou nenhuma vivência, uma vez que parte da formação do professor também se constitui pelos preceitos teóricos aprendidos na graduação. E são esses conhecimentos adquiridos que capacitam o recém formado estudante a possuir qualificação para ser contratado e adentrar o mercado de trabalho, mesmo que a experiência seja deficitária. Essa relação funciona numa via de mão dupla, onde o saber teórico possibilita o empírico, e o segundo ressignifica o primeiro, ao aprender na prática o que lhe foi ensinado durante toda a formação superior. Portanto, é a partir do exercício docente na realidade que o conhecimento adquirido previamente assume materialidade.

Dessa forma, não se deve ceder a uma dicotomia entre o que é prático e teórico, onde um prevalece sobre o outro, quando no contexto da formação docente, ambos contribuem de formas distintas e complementares. Sendo assim, também há que se existir a constante atualização e evolução do conhecimento teórico, mesmo fora da universidade, em contrapartida ao prático, que enquanto experiência-se a realidade o mesmo se renova constantemente. Para tal, o esforço em sempre pensar a Educação por meio de novos autores, sejam novos e/ou velhos, além do diálogo com outros docentes e, por consequência, uma reflexão mais profunda, se prova como competência essencial ao professor que visa a sua práxis consciente e em constante evolução.

Esse movimento para jovens docentes, entretanto, ocorre de forma díspar, pelo menos no início da sua inserção profissional, uma vez que os mesmos acumulam, sobremaneira, conhecimento teórico consequente dos anos de estudo na faculdade, mas são deficitários do prático, pois carecem de experiências como professor. Nesse sentido, se revela a importância, ainda na graduação, de estágios, bolsas, residências etc., que capacitem o estudante do ponto de vista empírico para o exercício da profissão, de modo que essa introdução antecipada o proveja de vivências significativas, contribuindo para a formação de uma identidade e para que futuros educadores se sintam minimamente preparados para o ofício.

A respeito dessa identidade, Carlos Marcelo (2009, p. 3) aponta que

A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza

como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Nesse sentido, entende-se que o aspirante a professor está apenas enfileirando os primeiros tijolos para a construção da sua identidade docente, de sorte que a sua identidade está associada, neste momento da formação inicial, à condição de aluno. Atravessar este período se mostra como um desafio de grandes proporções, já que, dada a característica da constante mudança da identidade, até mesmo os que já estão na profissão passam por revisões de seus paradigmas pessoais. Fato é que, para o iniciante, é ainda mais delicado o processo, tendo em conta a necessidade da mudança de postura (saída da discência para a docência) e a falta de qualquer experiência com esta última.

O papel do professor perpassa pelo conhecimento didático, ou seja, saber o conteúdo e também a melhor maneira de o ensinar. Para o professor iniciante, este é mais um desafio a ser superado, visto que existe um descompasso entre o conteúdo acadêmico e o conteúdo escolar, em outras palavras, é preciso revisar o que foi visto na universidade e remodelar para a realidade das escolas de ensino básico. Ademais, do ponto de vista da didática, sabemos que, em muitos casos, muito do que este novo professor sabe sobre metodologia de ensino está pautado no conhecimento acadêmico. Além disso, é preciso considerar que nós, como professores, somos uma das profissões que teve a oportunidade de conviver de perto, por muitos anos, com estes profissionais ao longo de nossa vida escolar. Estas memórias nos constituem e reverberam, inclusive, nas nossas práticas, este por sua vez descontextualizado. Cabe então ao professor pensar todas as variáveis, de modo a melhor enquadrar o conteúdo a ser ensinado para seus alunos.

Carlos Marcelo (2009) aponta que o isolamento proporcionado pelo trabalho docente dificulta a revisão dos fundamentos que constituem a identidade do professor. Este isolamento coloca o docente iniciante em uma posição de insegurança nas suas primeiras aulas, visto que não existem muitos parâmetros pelo qual se guiar, e nem todos os pormenores do trabalho docente lhe são apresentados nos estágios supervisionados. Chega-se à conclusão de que o sujeito acaba por formar a si mesmo em alguns aspectos com base em crenças, valores e conhecimentos obtidos em outros contextos que não os da escola.

QUESTIONÁRIO

- Motivos pelos quais chegou ao curso de licenciatura em Geografia.
- Como se deu o planejamento das suas primeiras aulas? Você utilizou algum material como referência? Se sim, qual? Quais foram os maiores desafios enfrentados nesta elaboração? Como os enfrentou?
- Você recebeu auxílio/orientação de um outro professor para planejar suas primeiras aulas?
- Quais foram suas principais preocupações ao adentrar a sala de aula, nas primeiras atividades desenvolvidas junto às turmas, como regente de aula?
- Quais crenças pretéritas você tinha a respeito da escola que se mantiveram e quais foram desconstruídas? E sobre a docência, quais crenças permaneceram e quais foram modificadas? Por quê?
- Como você vê, hoje, a sua identidade docente? E sobre perspectivas de trabalho com a docência?

RESPOSTA DO ESTUDANTE YGOR MACHADO:

Quando escolhi estudar Geografia não foi com o intuito de trabalhar no ensino desta ciência. Naquele momento, buscava mais me posicionar no mundo no sentido de entender os processos humanos e naturais que guiavam a construção e desenvolvimento da sociedade, utilizando-me, para tal, o conhecimento que o curso de Geografia poderia me proporcionar. No terceiro período da graduação, no momento de escolher entre o bacharel e a licenciatura, foi que decidi seguir o caminho da docência e a razão para isso é que, assim como eu busquei no curso um conhecimento para me formar enquanto pessoa, poderia contribuir também na jornada de pessoas que, assim como eu, buscavam respostas para questões recorrentes da vida.

Tive uma experiência docente antes mesmo dos estágios supervisionados, que me ocorreu durante o ano de 2019, no qual, entre os meses de março e junho, lecionei para duas turmas de terceiro ano do ensino médio da EJA (Educação para Jovens e Adultos). Neste período não recebi auxílio no planejamento das aulas. Encontrei assim uma série de dificuldades em razão da falta de experiência para planejar e executar o ensino da Geografia. Sofri bastante com a ansiedade,

a dificuldade de falar em público, o preconceito dos estudantes, uma vez que neste período eu tinha somente 20 anos de idade. Além disso, os alunos não possuíam material didático, o que impedia de ter um parâmetro que guiasse as aulas. Por motivos de saúde tive de abandonar o projeto três meses depois do início; continuei na licenciatura, mas só entrei em uma sala de aula como professor durante a regência do terceiro estágio em junho de 2021.

Nesta regência tudo se mostrou diferente. Recebi o auxílio do professor de Geografia, Caíque Alves, da turma A do segundo ano do ensino médio do colégio Chromos - Lagoa Santa. Além de ter escolhido o tema que iria trabalhar, também pude me planejar para as atividades com mais prazo do que outrora. Desde a primeira experiência, as minhas preocupações sempre estiveram associadas ao aprendizado dos alunos, se eu, e fazia ser compreendido. Nas duas aulas que ministrei no estágio, me senti mais seguro, mais maduro e mais capaz, observando a todo o momento que os alunos entendiam o que eu falava, aquilo fazia sentido para eles, o que não ocorria nas turmas da EJA em 2019.

Progressivamente alguns preconceitos que eu tinha sobre a escola foram se desfazendo durante a parte prática do estágio, principalmente a respeito do papel do professor e das desigualdades escolares. No primeiro ponto, resalto as aulas do Caíque no estágio supervisionado 3 e do Guilherme Prata no estágio supervisionado 4. Nestas aulas observei professores próximos dos alunos, preocupados com o seu desenvolvimento e interagindo com eles, características estas que não estiveram presentes na minha formação básica, na qual eu tive professores na sua maioria autoritários e que mal se preocupavam em saber o nome dos alunos, quem dirá o seu desenvolvimento pessoal e intelectual. Sobre a desigualdade escolar, como fiz estágio em duas unidades distintas da rede Chromos, Lagoa Santa e Venda Nova I, observei que, apesar de a rede se mostrar um corpo que funciona de maneira sistêmica em termos de planejamento e ensino, entre os alunos de cada unidade existem diferenças gigantescas em termos de aplicação com os estudos, comportamento, proximidade com o professor, etc. Ver estas diferenças no interior de uma mesma rede de ensino mudou minha visão acerca do tema desigualdade escolar.

Hoje vejo a mim mesmo como um docente preocupado com os seus estudantes, com a qualidade do ensino, com a discussão sobre como fazer o melhor e proporcionar o melhor para tornar o aprendizado prazeroso. Entretanto, vejo que ainda tenho um caminho enorme para trilhar, no qual virão milhares de coisas novas para aprender e ensinar, o que no fundo me deixa muito empol-

gado. Sei que existem diversos problemas e dificuldades para serem superados quando o assunto é condições de trabalho do professor, contudo visualizo boas oportunidades em um futuro próximo, no qual eu possa, de maneira satisfatória, ensinar Geografia na educação básica.

RESPOSTA DO ESTUDANTE JOÃO PEDRO CARVALHO:

A minha escolha pela graduação em geografia teve base na experiência que tive com a disciplina durante o ensino médio. Sempre foi uma matéria que tive interesse e afinidade, onde a vontade de aprender o máximo de todos os conteúdos esteve presente. Desde o início do processo de escolha de um curso para tentar entrar na universidade, a geografia surgiu já como primeira opção e principal ambição. Inclusive, durante os estudos para o ENEM, a área de ciências humanas na qual a geografia está inserida foi minha zona de conforto, em que ia bem nos simulados ao passo que sentia já muita disposição em estudar tudo. O que rendeu muitos frutos, já que na primeira tentativa consegui passar na UFMG para o curso.

Já cursando a graduação, o meu interesse pela geografia só aumentava, agora encontrando áreas específicas do campo que me cativaram mais ainda. Na medida em que me aprofundava no vasto horizonte de conteúdos que a geografia oferece, encontrava novos ramos que aumentavam cada vez mais a minha certeza pela escolha do curso. Dessa forma, à medida que cursava, meus tópicos de interesse se especializaram mais em áreas específicas da geografia. Nesse sentido, no terceiro período optei pela licenciatura em detrimento do bacharelado e decidi a carreira como professor de geografia para o futuro.

Tendo escolhido a modalidade do meu curso, minhas opções de estágio se estabeleceram na área da Educação, com o objetivo de acumular o máximo de experiências na área para me capacitar como um profissional da área. Nesse sentido, consegui um estágio como bolsista do Programa de Imersão à Docência (PID) no Centro Pedagógico da UFMG. Nesse projeto, foi exigido o exercício de duas funções principalmente, o acompanhamento de uma turma específica como monitor, 4º ano do ensino fundamental, e o exercício da docência como professor de uma disciplina criada do zero, referenciada como Grupo de Trabalho Específico. Nesse segundo cenário, fui orientado pela professora de ciências, que me auxiliou desde o início no planejamento das aulas, oferecendo referências que pudesse usar em sala de aula, como livros didáticos. Em conjunto, nós concebemos

e oferecemos um GTD cujo objetivo era explicar para os estudantes a origem de elementos presentes na nossa vida social pautada na educação científica, e o nome cunhado foi “Descobrimos a Origem das Coisas”.

O maior desafio nessa primeira experiência docente foi conciliar o planejamento teórico das aulas com a prática, uma vez que uma coisa não coincidia com a outra. Por mais que planejassem a aula, a sua realização na realidade sempre era muito diferente. O que no início devido à falta de experiência me causou muita frustração. Havia muitas variáveis que poderiam prejudicar a aula, como comportamento dos alunos e interesse pela matéria, e que não tinha como controlar, escapavam da minha alçada de ação. Sendo assim, a maior dificuldade nessa primeira experiência foi lidar com a frustração da realidade não corresponder às expectativas.

As minhas principais preocupações no primeiro momento foi impactar positivamente na experiência dos alunos, no sentido de fazer com que eles realmente criassem interesse pelo conteúdo a partir das minhas ações. Não queria que fosse uma aula maçante e parecida com as outras que estavam acostumados, almejava ser um professor diferente que lecionava uma aula que os alunos de fato se engajassem, para que a partir dessa relação, redefinissem o estudo escolar para si próprios.

Quando comecei no Centro Pedagógico, esperava encontrar uma escola padrão e bem parecida com as demais com que já tinha tido contato como estudante, porém, a instituição me surpreendeu positivamente com a sua estrutura e preocupação de oferecer aos estudantes uma experiência escolar solene. Nesse sentido, desfiz uma crença que tinha sobre escolas engessadas, que não abrem espaço para mudanças e estão presas na hierarquia e burocracia. Positivamente, o Centro Pedagógico me mostrou que não são todas as escolas assim. Já em outro sentido, uma crença que me foi reafirmada a partir da experiência foi a da importância da educação na vida das pessoas. Consegui observar os estudantes em constante mudança, à medida que acumulavam experiências escolares ao decorrer do ano, e se tornarem pessoas diferentes graças ao vivido na escola. Pude ver como o amadurecimento através da educação é essencial no desenvolvimento infantil. Já em relação à docência, houveram crenças reafirmadas, como a importância que a figura do professor representa aos alunos como modelo a ser seguido, ao mesmo passo em que houveram algumas descreditadas, por exemplo, o professor como mero transmissor de conteúdo, quando na realidade o exercício docente é bem mais complexo.

Atualmente, após duas experiências na área da educação, uma com o PID no CP e a outra como bolsista da residência pedagógica, enxergo minha identidade docente mais madura do que quando fiz a escolha pela licenciatura, mas com muito a aprender ainda. Interpreto a carreira docente como algo que ao mesmo tempo em que nunca estarei completamente preparado, também me capacito cada vez mais a cada experiência que tenho, e isso já é suficiente. A perspectiva de melhora como profissional norteia a minha trajetória, nunca tentando ser perfeito, mas simplesmente um professor melhor a cada aula dada.

RESPOSTA DO ESTUDANTE VITOR BRITO:

Desde cedo, durante a infância e adolescência, eu carregava uma dúvida nunca sanada totalmente, em nenhum lugar, por ninguém. Eu sempre me perguntava, e perguntava aos adultos, porque o que eu estava vendo era daquele jeito. Geralmente, a resposta era objetiva e muitas vezes técnicas, quando nas aulas do ensino médio, principalmente, no último ano em que alunos e professores estavam “loucos” com o Exame Nacional do Ensino Médio no final do ano.

Eu nunca me sentia contente com as respostas recebidas. Eu sentia que as respostas eram válidas, mas que não compreendia toda complexidade do que eu estava vendo. Parecia que o que eu estava vendo no espaço tinham muitas conexões com outros elementos, mas isso estava escondido. Porém, ainda no ensino médio, em uma das aulas de geografia, o professor falava sobre Guerra Fria e a análise dele sobre o espaço geográfico abrangia diversos aspectos dos meios físicos e artificiais do espaço. Naquele momento eu decidi que queria fazer geografia e ensinar outras pessoas a ver o que eu estava vendo. Analisar os acontecimentos no mundo, a partir de uma perspectiva que abarque muitas, quando não todas, relações nesse tal espaço geográfico, que até aquele momento eu não sabia o que era.

Na universidade, foram muitas aulas teóricas sobre educação e isso me deixava confortável. Sentia que era quase como uma função matemática, que a depender do “x” temos resultados diferentes. Isso significa que naquela época eu me confortava quando pensava que tinha o controle da sala de aula e que poderia guiar os alunos por meio das ferramentas e técnicas pedagógicas que aprendi nas aulas teóricas. Eu estava errado.

Durante a disciplina de Estágio Supervisionado III em 2021, tive a oportunidade de dar aulas para alunos do 9º ano do ensino fundamental, na Escola Estadual Professora Maria Muzzi Guastaferrero. Naquela oportunidade, fiquei ansioso e me perguntava onde estava a confiança que sentia durante as aulas na universidade. Entrei na sala e vi poucos alunos, devido ao retorno presencial por causa da pandemia de COVID-19, mas que me olhavam esperando algo de mim. Eu dei as aulas que tinha combinado com o professor orientador e pude perceber o quão complexa é a atividade docente. Eu deveria ter percebido isso antes, logo eu, que escolhi geografia pelas complexidades e nuances no espaço.

Ainda em 2021 fui professor voluntário de geografia do cursinho popular Humanizar, por meio de um Projeto de Extensão da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. As aulas ocorreram totalmente em formato remoto já que naquele ano os casos de COVID-19 estavam bastante altos. Nas primeiras aulas senti que por causa da minha idade, dialetos e aparência os alunos me viam como um amigo deles, enquanto na verdade eu era o professor antes de me tornar amigo de alguns (geralmente, os mais participativos).

Ao longo do tempo, fui me adaptando e construindo minha identidade docente. Durante as aulas, eu comecei a entender que existem momentos que é preciso descontração, principalmente, em aulas em que a turma está desanimada. Entretanto, há momentos que é como se a aula entrasse em um “flow” em que a maioria ou todos os alunos estão concentrados e participando da aula, conectando reflexões uns com os outros. Nesse espaço de tempo, é a oportunidade perfeita para o aluno entrar em contato com o conhecimento.

Para além das experiências durante a docência, no presente momento, primeira metade de 2022, estou no final da graduação e há uma preocupação impetuosa para o ingresso no mercado de trabalho. Não tive discussões sobre essa inserção no mercado de trabalho nas aulas na Universidade. Portanto, há dias que o sentimento que talvez eu não consiga um emprego fica na minha mente. Conversando com professores que atuam na rede estadual de educação básica, percebo que o estado mineiro não atende as devidas exigências da classe dos professores. Inclusive demoram muitos anos para abrir editais para novos professores, por meio de concursos.

Além disso, os professores são colocados como um exército de reserva que são contratados por designação do estado. O que gera um desconforto no docente,

já que ele não sabe ao certo se vai ou não conseguir uma vaga em alguma escola durante todo o ano. Isso me deixa revoltado com o estado. Dessa forma, começo a perceber que o trabalho docente extrapola as salas de aulas e as reuniões de planejamento escolar. É um ato político e agora eu já estou envolvido nessa luta, mesmo sem ter completado o curso de licenciatura inteiro.

Portanto, em um balanço geral, minhas experiências como docente no projeto de extensão e no estágio foram interessantes e me provocaram para descobrir e me embrenhar na carreira como professor. Essa motivação é intensa. Porém, as expectativas como profissional da educação na rede pública, que eu gostaria de trabalhar, por causa da autonomia e estabilidade, estão baixas. Contudo, acredito que essa situação faça parte do caminho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das contribuições teóricas aliadas com o relato dos estudantes, percepções sobre essa transição entre discência e docência podem ser observadas. Grosso modo, é um momento crucial na vida do indivíduo, tanto como recém formado quanto como profissional iniciante. São dois movimentos que por si só representariam grande mudança na vida de qualquer um. Primeiramente, se sai da faculdade, ambiente que experienciou por no mínimo quatro anos, e onde construiu relações valiosas. Essa saída já não se apresenta como simples, mas sim complexa, carregada de sentimentos mistos, que a tornam numa ocasião repleta de aspectos positivos e negativos. Segundamente, há o outro movimento, o de inserção no mercado de trabalho como profissional iniciante. O que também traz uma carga de complexidade por si só. Dessa forma, o momento de transição entre discência e docência que o presente capítulo contempla aborda uma afluência de decisões e sentimentos que representam uma carga emocional enorme para o indivíduo.

Por meio de tudo que foi abordado através de autores como Carlos Marcelo e Maria Aparecida de Souza Perrelli em conjunto com as experiências compartilhadas por estudantes que estão vivenciando esse momento no presente instante, busca atingir uma reflexão que não só abarque todas as particularidades dessa transição numa perspectiva teórica e abstrata, mas também de modo que quem esteja lendo se sinta representado, de qualquer forma possível, e possa dialogar as contribuições do capítulo com a própria realidade.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadiane. **Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando as produções dos congressos internacionais sobre o professorado principiante.** Revista Avaliação (Campinas), v. 20, n. 1, p. 73-86.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios.** Revista Formação Docente, v. 1, n.1, 2009.

A IMAGEM DO LIVRO DIDÁTICO COMO UM RECURSO METODOLÓGICO NO APRENDIZADO DE HISTÓRIA

Marcelo Santos Rodrigues⁷³

O livro didático, sem dúvida, é o recurso mais presente na vida escolar. Como importante instrumento de aprendizado, uma de suas potencialidades – a imagética – é o trabalho metodológico em sala de aula, com resultado interessante para o aprendizado de história. Inicialmente, se o livro didático usou a imagem com o objetivo de atestar a veracidade do fato narrado pela palavra escrita, com o passar do tempo, ela passou a ser questionada revelando-se importante fonte de pesquisa.⁷⁴

Portanto, a crítica da imagem do livro didático realizada em sala de aula pode resultar num atraente processo de descoberta e aprendizagem. Assim, professor e aluno logo perceberão que a imagem “não se limita somente a ilustrar acessoriamente o conteúdo verbal.” (MAUAD, 2007, p. 83)

O emprego de uma boa metodologia, antes de tudo, permite que professor e aluno tenham contato com problemáticas próprias da produção historiográfica. Esse é um desafio, pois, segundo Bittencourt (2001), a observação das imagens nos livros didáticos apresenta-se como um meio de despertar a curiosidade do leitor em formação.

Neste capítulo, nosso objetivo principal é tratar das possibilidades e limites de se trabalhar a imagem, sobretudo aquela que se revela no livro didático. Devemos destacar que aos dois objetos – livro didático e imagem – requer a adoção de metodologias próprias. Assim, olhar as representações possíveis de uma imagem, por si só, exige-nos o uso de uma abordagem sensível à aplicada ao livro, que tem de ser explorada separadamente, embora exista uma conexão entre ambos os objetos.

Desta maneira, é evidente que a fonte visual se liga à narrativa escrita de forma que o observador deduz a existência de uma estreita relação entre o que

⁷³ Doutorado em História Social (USP). Professor (UFT). CV: <http://lattes.cnpq.br/7685802492506664>

⁷⁴ Sobre o uso da imagem nos livros didáticos ver: RELA, Eliana; TROGLIO, Lucas. A imagem como história, uma leitura do livro didático através dos seus recursos visuais. Domínios da Imagem, Londrina, v. 11, n. 21, p. 182- 203, jul./ dez. 2017; STROHER, C. E. Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online), v. 4, p. 46-70, 2012.

se vê na imagem e o que se lê no conteúdo escrito. Todavia, embora exista uma íntima relação entre texto escrito e imagem, esta tem uma narrativa independente; muitas vezes, o que encontramos nela não corresponde ao que é narrado no texto. As duas narrativas são fontes distintas porque cada uma delas aborda de forma singular um determinado fato histórico. O uso de imagens em livros didáticos tornou-se tão comum que muitas vezes elas são utilizadas na contramão do que alerta Ana Maria Mauad (2007), ou seja, como meros acessórios, lugares no livro em que o leitor pode “descansar” da leitura, uma complementação alegórica que “ilustraria” a narrativa.

Mas, qual é a função da imagem? Qual é o porquê da sua produção? E para quem ela serve? Essas perguntas norteiam o esforço do historiador em trabalhar com esse documento. Para responder a esses questionamentos é necessário que se tomem de empréstimo métodos empregados pelas diversas ciências humanas.

A imagem trabalhada na sala de aula necessita ser contextualizada. Essa investigação permitirá que professor e aluno compreendam a narrativa que ela própria possui, e não deve ser vista somente como complemento do conteúdo escrito. A leitura imagética é um campo amplo e dinâmico de investigação, que exige uma apropriada metodologia, aplicada desde a composição da legenda, ponto de partida para a pesquisa, o modo como o artista exercita seu processo criativo e a sua exposição à sociedade. Assim, a leitura imagética deve ser compreendida como uma tarefa complexa, mas utilizada como uma narrativa extraordinária que impulsiona a aprendizagem; ela se torna uma aliada capaz de ampliar a compreensão dos mais diversos temas históricos.

A guerra do Paraguai é um caso exemplar de como a imagem pode ser trabalhada em sala de aula. Isso porque, embora, no último século, os livros didáticos, em geral, revelam diferentes abordagens historiográficas produzidas sobre o conflito, eles persistem em descrever as batalhas e exaltar os heróis da campanha. Assim, a tela *A Batalha de Avaí* de Pedro Américo segue sendo usada como ilustração complementar à narrativa escrita, como parte integrante do projeto de afirmação da nossa identidade nacional.

Após Victor Meirelles pintar *A Batalha do Riachuelo*, numa nítida exaltação à marinha imperial, foi a vez de Pedro Américo glorificar o exército com a tela *A Batalha do Avaí*, de grande repercussão na imprensa da época. O exército brasileiro, responsável pela Proclamação da República, afirmava a sua importância retratando a sua vitória na campanha. (ZACCARA, 2011.) Portanto, o quadro

A Batalha do Avaí – que despertou a curiosidade do aluno – reproduzido em diversos livros didáticos de história do ensino básico, deve ser visto como parte do projeto da afirmação do exército brasileiro.

A guerra do Paraguai foi o maior conflito ocorrido na América do Sul. A luta envolveu a Argentina, o Brasil e o Uruguai contra o Paraguai e cada um deles, a seu modo, buscou afirmar a sua condição embrionária de estado nacional independente, preocupados em criar identidades próprias. Assim, depois da guerra, os países vitoriosos procuraram uma maneira de pôr em relevo fatos, personagens e ideias civilizatórias que pudessem diferenciar uns dos outros.

No Brasil, a guerra, que se caracterizou por enaltecer a atuação militar, ratificando o sentimento de patriotismo na sua população, transformou o livro didático em mecanismo para divulgar o seu poder aos cidadãos brasileiros e às demais nações que participaram do conflito. De acordo com Squinelo (2008):

Muitos dos cidadãos brasileiros aprenderam seguindo essa linha de reflexão a idolatrar a Pátria a qual pertenciam como também os heróis que figuravam em seu panteão nacional; no contexto da Guerra aprenderam idolatrar Duque de Caxias, Conde D’Eu, D. Pedro II, entre inúmeros outros que se relacionam com o conflito guarani; em contrapartida foram ensinados a criar certo tipo de rancor em relação aos governantes paraguaios, e o que é mais grave, um determinado tipo de preconceito em relação a tudo que se refere à nação paraguaia. (SQUINELO, 2008, p. 289)

Nesse contexto, Pedro Américo destaca-se como um nome representativo da pintura histórica e suas telas são reimpressas constantemente em livros didáticos de História, pois uma de suas funções era separar o Brasil dos demais países da América Latina. A sua reimpressão, ao longo do tempo, deve-se ao fato de que ela foi apropriada por governos militares, que comandaram os anos iniciais da república, numa tentativa de cristalizar os seus feitos no campo de batalha e reafirmar, assim, o seu poder enquanto uma forte instituição.

O fato é que, por motivos diversos, a reprodução da tela de Pedro Américo exerce fascínio – como o despertado no aluno que gerou a nossa reflexão – numa tentativa de naturalizar a ideia de que ela foi pintada conforme o fato sucedido, embora a historiografia impusesse novas problematizações. Cento e cinquenta anos depois do conflito, a batalha considerada decisiva da campanha continua gerando controvérsias.

No final do século XIX, a pintura histórica ajudou a criar uma iconografia capaz de reafirmar as projeções tardias da monarquia e, principalmente, as da república recém-proclamada. Nessa disputa, Pedro Américo revelou-se um fiel intérprete da história. Segundo afirma Lilia Schwarcz em seu livro *A Batalha do Avaí: a beleza da barbárie: A Guerra do Paraguai pintada por Pedro Américo*, a iconografia da guerra aparece como documento e não mais mera ilustração.



Fig. 1 – A Batalha do Avaí, Pedro Américo, 1877.

O primeiro passo para a realização de uma boa leitura imagética, sem dúvida, é a observação da imagem com cuidado, anotando tudo o que nela possa ser transformado em pertinentes questionamentos, num exercício que deve ser continuamente refeito, para que assim se esgotem as interpretações. É preciso que se faça uma pesquisa para saber quem é o autor da pintura, registrando os dados principais de sua biografia, inclusive atento àqueles que possam ter interferido na sua produção artística.

Finalmente, voltar a investigação à tela para observar minuciosamente detalhes, na procura de pistas sobre a sua concepção; aspectos da sua luminosidade, os gestos dos principais personagens, notando os de maior destaque, a reflexão sobre as diferenças entre os planos, os grupos representados, a identificação das figuras que se acham abaixo e as que se encontram no alto, em destaque, na tela.

Em 1872, dois anos após encerrada a guerra com o Paraguai, o governo imperial brasileiro, desejando imortalizar os feitos da campanha, contratou Pedro

Américo para pintar uma tela alusiva à guerra. Quando chegou a Florença, o comendador Peruzzi lhe ofereceu um grande salão em que pudesse trabalhar com toda liberdade e pintar o quadro encomendado. Pedro Américo trabalhou isoladamente, no silêncio e na solidão. Ninguém tinha, em certas horas do dia, a permissão de entrar na oficina.

O quadro, com seis metros de altura e onze metros de comprimento, é a maior tela histórica pintada na época no ocidente e considerado pela crítica especializada como a mais bonita, pois a sua composição, pintura, colorido, perspectiva, foram tratados, como afirmam seus críticos, com maestria. Em Florença, *A Batalha do Avaí*, na sua primeira exposição, contou com a presença de Pedro II e foi vista por 30.000 pessoas, o que rendeu a Pedro Américo homenagens excepcionais de artistas europeus.

De uma carta particular escrita por um cidadão italiano, a *Gazeta de Notícias* retirou a informação de que, nos oito primeiros dias em que o quadro esteve exposto na Itália, a obra foi vista por mais de 25 mil pessoas. Na época, os jornais ingleses *Times* e *Daily News* também fizeram elogios favoráveis à obra, juntando-se ao coro de aplausos entoados pelos publicistas italianos, alemães e russos.

No Brasil, o quadro foi exposto no Rio de Janeiro no dia 29 de setembro de 1877, e sua exposição esteve aberta, das 10 horas da manhã às 4 horas da tarde, num pavilhão construído junto ao edifício do ministério da agricultura. O preço da entrada, por pessoa, custava 500 réis nos dias de semana e 200 réis, nos domingos. O dinheiro arrecadado com a exposição foi destinado aos paraibanos flagelados pela seca nas províncias do Norte e às órfãs da Imperial Sociedade Amante da Instrução. (Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 29 de setembro de 1877)

Apesar do grande número de figuras que aparece nas mais diferentes posições, como o conjunto composto de cavaleiros, canhões, retrato de generais etc., cada grupo surge na tela de maneira simples e viva. As dimensões monumentais também imprimem o ar vitorioso desejado, assim como as figuras em destaque de Caxias e Osório rivalizando-se como chefes do exército brasileiro. Eles estão a cavalo, em cima de um pequeno monte, posto em um segundo plano e expostos a toda luminosidade, como se presenciassem somente o final da batalha. Enquanto isso, prisioneiros paraguaios estendem-lhes as mãos, terrificados, em clemência. A ideia central era reproduzir uma luta em que o exército brasileiro representava a civilização e o Paraguai, o inimigo, a barbárie. Tudo se explica, por assim dizer, por si mesmo.

Os grupos que compõem o primeiro plano mostram a energia da pintura, com mais de 400 figuras seminuas em variadas posições. À esquerda, um guarda-marinha brasileiro e outros soldados saúdam o pavilhão brasileiro, indiferentes à violência da guerra, como se observassem serenos, no meio das metralhas, o desenrolar do combate. Essas figuras revelam o talento do pintor como fisionomista, desenhista de grupos e de movimentos.

Em torno deles, enriquece o cenário da batalha a presença de carroças, cavalos, bois, mulheres e crianças, junto aos retratos dos principais generais brasileiros e paraguaios, num campo vasto e florescente, em parte inundado pelas águas do rio Paraguai, encoberto pela névoa da manhã, pela chuva e pela fumaça provocada pelos disparos de canhões. A lama sob os pés dos combatentes, os moribundos, os cadáveres, os soldados brancos, negros e mulatos, num contraste de luz, sombra e cor, dão o tom de que se tratava de uma sangrenta luta. Assim, todas as circunstâncias, por fim, concorrem para a beleza de uma obra proposta a imortalizar uma guerra entre os dois povos meridionais, reunidos pelo artista com talento e caráter magistral.

Mas e a verdade histórica? A pergunta sobre a verossimilhança da batalha travada na guerra do Paraguai, de fato, está presente na pintura? Segundo o seu autor, cartas e documentos por ele reunidos, inclusive de domínio público, constituíram-se nas fontes de informação utilizada para o esboço da pintura. Pedro Américo também afirmava que todos esses documentos foram coadjuvados pelos depoimentos de testemunhas presenciais do ocorrido e, por isso, insistia na fidedignidade de sua obra em relação à batalha ocorrida em solo paraguaio.

De fato, diversas pessoas que participaram daquele combate afiançam que Pedro Américo deu à paisagem o tom característico e verdadeiro da região onde foi travada a luta. Assim, podemos supor que eles atestam a veracidade da documentação e a seriedade das fontes sobre as peripécias da batalha.

Aos olhos de alguns cronistas que escreveram sobre o quadro em jornais da época, Pedro Américo conseguia ser um historiador consciente, que domou a sua imaginação, submetendo-a ao rigor dos fatos. Os documentos expostos não deixavam a menor dúvida. E por isso, ainda que Pedro Américo não tivesse sido meticuloso e rigoroso na pintura do quadro, o seu merecimento seria, ainda assim, sublime. (Gazeta de Notícias. Rio de Janeiro, 29 de setembro de 1877)

Mas isso significa dizer que a história da batalha não foi acariciada nem violada? Devemos ter a atenção redobrada, pois trata-se de uma obra comemo-

rativa. E é evidente que aquele que possuía uma certa influência e destacou-se à frente das batalhas foi o que teve seu julgamento escutado em detrimento da opinião do mero soldado sem comendas e galões.

É claro que um artista, quando idealiza uma tela, prepara a cena dos grupos que almeja retratar de maneira harmoniosa. Ele destaca as particularidades e generalidades adjacentes para depois ocupar-se da sua execução. A luz é o elemento essencial que deve ser destacado, distribuída na superfície do quadro, para que o artista vá estipulando planos, evidenciando sentimentos e matérias, elementos fecundos para avivar a sua tela e revelar as suas próprias emoções. Nas pinturas de batalhas militares, essa qualidade estética parece mais arrebatadora. Nelas, os sentimentos múltiplos, a divisão e subdivisão do todo, sem sacrifício da harmonia, ressaltam a ousadia do tema e a delicadeza de um pincel inspirado numa possível verdade.

No entanto, precisamos ser realmente cautelosos com as narrativas aceitas como exatas por Pedro Américo. Muitas delas são testemunhos de chefes militares do exército, os quais são, coincidentemente, responsáveis pelos erros e acertos na guerra. Assim, os generais expressam versões que os envolvem diretamente na cena e, portanto, ocultam as opiniões do soldado subalterno, embora este também tenha testemunhado a batalha. O certo é que nem um nem outro, e nem o próprio autor, que nada viu sobre a ação, podem reproduzir a total veracidade do fato. Devemos aceitar somente que, na composição e na forma, a história não parece ter sido inteiramente abandonada e, nesta circunstância, é o motivo pelo qual se destaca o valor da obra.

A tela ficou pronta sete anos depois de ocorrida a batalha. Podemos desconfiar ser ainda cedo para o julgamento com a imprescindível calma das ações e atos heroicos sucedidos na guerra do Paraguai. As partes oficiais nem sempre revelam a verdade, pois, escritas no dia imediato ao fato, existem mil impressões diferentes e as incertezas e falhas em citar as minúcias costumam ter grande alcance em narrativas do estilo. Assim, conseguir as informações “perfeitas”, que abarquem todos os acasos ao acontecido, é uma questão difícil, se não impossível.

A tese da prudência sustenta-se nas afirmações das primeiras críticas recebidas pela tela no Brasil, embora muitos atores que estiveram na guerra atestassem a veracidade dos acontecimentos. De maneira mais direta e contundente, o articulista do jornal o Globo lembrou que

[...] as paixões políticas, as relações sociais, a amizade, o ódio, a inveja e o despeito, a covardia e a bravura fazem ver de modo diferente os homens e as coisas, se isto sucede no remanso da paz e nas lutas pacíficas da inteligência e do trabalho, quanto mais tratando-se de cenas guerreiras havidas à tantas centenas de léguas da pátria. (O Globo, Rio de Janeiro, 5 de outubro de 1877)

Esta é uma observação importante, porque nos dá a noção de que os elementos materializados na tela do autor são frutos de sua exclusiva imaginação. Isso porque, como afirma O Globo “ele não tomou um guia que lhe mostrasse os pontos diferentes em que se passaram os vários episódios desta luta temerosa.” (O Globo, 5/10/1877)

Para compor uma pintura dentro do gênero escolhido por Pedro Américo, segundo os críticos de artes, o autor precisava ter estado pelo menos no local onde se deu o fato retratado, pois, de outra maneira, ele não podia ser responsável pela fidelidade de importantes passagens. No seu resultado final, o que mais transparece na obra é o seu esforço “imaginativo, fantasioso e idealismo”. (O Globo, Rio de Janeiro, 5 de outubro de 1877)

Portanto, este era o defeito capital alegado pelos críticos que examinaram a tela. O pintor se vê na circunstância embaraçosa de estar entre duas situações opostas: de um lado, a sua imaginação, o seu talento e, do outro, os estereótipos da época vivida, as condescendências pessoais.

De modo geral, a crítica à tela de Pedro Américo destacou a aparência vibrante da obra e seu efeito agradável, embora, em certos aspectos, ela pareça confundir o observador mais perspicaz. É evidente, no entanto, que o quadro tem uma originalidade estética que o lança para fora das convenções habituais da arte, ainda que o autor pareça se esforçar em retratar principalmente três ou quatro figuras.

A mata, o esplendor do céu, a paisagem, todo o desenho de Pedro Américo reportam à natureza da região de maneira poética, mergulhada na triste imagem de uma cena de guerra, que mais se assemelha à infeliz lembrança de uma luta selvagem entre homens. O terreno lamacento deixa inequívoco o fato de que chovera naquele dia de luta e muitos que ali estiveram são unânimes em relação a isso. Efeito ou não, a presença dela parece destacar a beleza real da tela.

Entre as nuvens carregadas e escuras, no centro da tela, um disco luminoso se abre produzindo um efeito surpreendente, que atribui ainda mais uma naturalidade ao quadro. O autor, ao pintar a chuva e o surgimento de nêgas radiantes, parece anunciar a volta de um dia bonito de sol depois da tenebrosa

tempestade. É como se a concepção e a verdade histórica fossem tomadas como princípio para a feitura da pintura.

Ao observar os traços sutis da pintura histórica, como em qualquer obra de arte observada com o rigor que se exige, podemos assinalar pontos em que o quadro expõe, mesmo que de maneira tímida, alguns de seus defeitos ou interrogações. Incrivelmente, são detalhes que, amontoados no primeiro plano, talvez revelem uma maneira de disfarçar o cuidado que deveria ser mais evidente.

Ao examinar separadamente cada grupo que compõe o primeiro plano podemos observar mais algumas incongruências. O soldado que toma a carroça inimiga parece não possuir uma expressão à altura de quem toma para si aquela árdua tarefa. É uma figura bem pintada, porém parece ter sido colocada no quadro depois de pronto, como se assim preenchesse um defeito ou ausência de mais um personagem esquecido.

Já o oficial morto no seu posto tem sua cabeça muito bem desenhada, ao contrário de seu corpo, que parece desaparecido em uma cova improvisada no terreno. O cavalo que jaz no primeiro plano aparentemente tem a carne morta há muitos dias.

O segundo grupo representativo, contando da esquerda para a direita, é também alvo de crítica. O oficial que sustenta as bandeiras inimigas e que é atacado desesperadamente pelos paraguaios tampouco apresenta a atitude sublime que se imagina ter um indivíduo qualquer que, depois de arrancar das mãos do inimigo as suas mais preciosas insígnias, tem que atravessar por cima dos cadáveres dos seus contendores para as levar a salvamento e formar com elas um ambicionado padrão de glória.

Enquanto isso, os paraguaios que atacam o oficial não parecem ter a energia nem o ódio desesperado com que naturalmente deviam atacar quem lhes arrebatou os símbolos pátrios mais adorados. Ainda assim, os paraguaios são pintados como sujeitos hediondos e como uma “raça de monstros”. De mãos levantadas, segurando a espada de maneira inequívoca, um deles parece pronto para cortar ao meio o oficial brasileiro e o cavalo em que está montado, como se sua fisionomia revelasse a completa perda da razão, sobrando-lhe apenas a loucura.

Quanto ao grupo mais importante, um velho cego está primorosamente executado e é talvez a mais bela cena retratada no quadro. É possível ver em sua fisionomia o susto e o espanto, tudo envolto na escuridão das suas pupilas dilaceradas. A atitude do corpo, a contração assustada e interrogativa do rosto, tudo concorre para dar a essa esplêndida figura uma beleza suprema.

A criança viril que espicaça o boi, esse vigoroso e expressivo homenzinho, cheio de coragem, aparece como a figura mais viva e impetuosa de todas. Segundo *A Gazeta de Notícias*:

Temo-la conta de um pudor e juntando-se ao velho obtemos a certeza de que Pedro Américo era capaz de desenhar a paixão, o susto, a coragem, a vida e o movimento nas figuras de um quadro. Essas duas criações, dão-nos a certeza de que o autor da *Batalha do Avaí* tem a compreensão estética dos sentimentos da alma humana, que sabe imprimir perfeitamente seus caracteres, e que só por descuido deixou de animar, com uma vida igual as outras personalidades do quadro, que, aliás, tanto se prestavam à expressão e ao movimento. (*Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 29 de setembro de 1877)

A mãe, cujo filho acaba de ser morto, é uma figura correta, porém inferior. No entanto, é uma mulher forte e vistosa, com certas formas belas, e o seu olhar é frio, os olhos estão exageradamente abertos, a sua boca tem a contração da desesperação. Parecia indiferente à morte do filho, mas a sua fisionomia parece ter um ar de confiança na providência divina. No entanto, se a condição de mulher passou invisível no primeiro momento da história da guerra, mais tarde ela iria denunciar a sua efetiva participação como vítima. A presença de mulheres, velhos e crianças no quadro confirma a tragédia que se abateu no Paraguai. A tela examinada em consonância com a história das mulheres colabora, de maneira visível e simbólica, com a historiografia que denuncia a presença de civis no campo de batalha.

O general Osório é exibido numa posição que não lhe torna feliz: ostenta-se como uma figura corriqueira entre os chefes militares, quando a literatura sobre ele, principalmente a memorialista, mostra um Osório, pelo seu ímpeto e coragem, visto como um soldado sempre atirado ao ardor descomedido da luta. Mas é uma figura forte, mais moço, e sua saúde não se achava arruinada, como revelaria o curso da guerra.

Superior absoluto, no mesmo grupo, aparece o Duque de Caxias, comandante das tropas. Embora exiba condecorações presas em sua farda, sua representação foi envolta em diversas polêmicas. A figura de Caxias, um homem já velho naquela época, parece ir de encontro aos fatos. Já lhe faltava o viço da mocidade para estar em uma luta tão violenta como a tela apresenta com uma frieza glacial. É evidente que o comandante possuía as qualidades de um general, como prudência, bravura e disciplina, mas como ostentar na batalha aquele ar

sereno na sua fisionomia e conservar a farda desabotoada? Não é de se esperar que um general entrasse numa batalha dessa maneira, como se desse o mau exemplo ao seu soldado. O artista estaria mal-informado?

O quadro de Pedro Américo é uma obra de arte como poucos no mundo. Feita a abstração do primeiro plano, a sua obra como pensamento, como trabalho histórico e como execução parece-nos admirável. O efeito da perspectiva é prodigioso – e neste ponto, onde tantos artistas naufragam e que geralmente se aponta como uma grande dificuldade, Pedro Américo foi inexcelável. Os defeitos do primeiro plano são importantes, mas havia também muitas belezas. Assim, A Batalha de Avaí pode não representar fielmente a história que se desejava perpetuar, mas como obra de arte realmente é um documento eloquente.

A interpretação das informações presentes no quadro permite inferir que a utilização de imagem impressa no livro didático pode ser uma ferramenta importante no aprendizado de História. Isso porque a leitura de uma imagem não só abre um caminho de investigação sobre outras fontes históricas para além da escrita, como desperta as incongruências do que se narra e que se apresenta na ilustração.

Dessa maneira, surge na sala de aula uma ferramenta metodológica que pode ser útil à aprendizagem, aguçando ainda mais a percepção do aluno e do professor para o fato de que tudo pode ser considerado como fonte histórica, desde que bem contextualizado a partir de uma reflexão criteriosa e de uma análise minuciosa sobre o tema investigado. No caso da imagem que despertou a curiosidade de meu aluno e serviu como parâmetro para análise deste capítulo, observamos que, como outras tantas imagens, esta também é exposta como verdade ao se repetir inúmeras vezes em diferentes livros didáticos, embora o conteúdo escrito não necessariamente siga a mesma perspectiva de pretender contar uma história factual, no modelo rankiano, “como ela de fato aconteceu”.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.
- BURKE, P. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.
- CASTRO, H. História social. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da história**: ensaio de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CHIAVENATO, Julio José. **Genocídio americano**: a guerra do Paraguai. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MAUAD, Ana Maria. **As imagens que educam e instruem - usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de história.** In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (orgs.). O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: UFRN, 2007.

SQUINELO, Ana Paula. **Debates historiográficos contemporâneos: a Guerra do Paraguai e suas vias discursivas.** Cadernos de resumos & Anais do 2º Seminário Nacional de História da Historiografia. A dinâmica do Historicismo: tradições historiográficas modernas. Ouro Preto: Edufop, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **A Batalha do Avaí – a beleza da barbárie – a Guerra do Paraguai pintada por Pedro Américo.** São Paulo: Sextante, 2013.

ZACCARA, Madalena. **Pedro Américo: um artista brasileiro do século XIX.** Recife: Editora Universitária, UFPE, 2011.

REFLEXÕES SOBRE POLÍTICA, GLOBALIZAÇÃO E DESIGUALDADE: UMA ANÁLISE DA LETRA “ALFORRIA”, DA BANDA FORFUN

Natanael Silva Ribeiro⁷⁵

Dérick Lima Gomes⁷⁶

INTRODUÇÃO

No Brasil, a diversidade cultural e geográfico-musical é bastante ampla, isso devido a vários fatores, mas, sobretudo, à miscigenação dos povos. Considerando que a música faz parte da estrutura cultural da sociedade, Napolitano (2002) coloca o Brasil como uma das grandes usinas sonoras do planeta: isto é, não apenas um lugar para ouvir música, mas também para pensar a música. Para o autor, a partir do século passado, a música incorporou uma posição de tradutora dos dilemas nacionais e posição como veículo das nossas utopias sociais (NAPOLITANO, 2002).

Práticas e produtos culturais, como a música, são pensadas sob diferentes ângulos – criação, transmissão, recepção, significado, valor – o que envolve acionar uma multiplicidade de disciplinas, cada uma delas fazendo uso de ferramentas e métodos diversos e avaliando de forma diferente o escopo, a função e o significado daquela atividade na experiência humana (BUDASZ, 2009, p. 40).

Diversos elementos musicais, como letras, sons, ritmos, movimentos, podem ser utilizados como objetos de estudo para a geografia, ao tratar de elementos factuais e de ordem cultural, econômica, histórica e social, baseando-se em conceitos fundamentais para a explicação da realidade sócio-espacial (FUINI, 2016). Na Ibero-América, com exceção do Brasil, essa produção ainda é relativamente escassa. A abordagem do tema em nosso país, em particular, passou a obter mais relevância a partir da década de 1990 (PANITZ, 2012).

De modo a contribuir com esta agenda de pesquisa, o presente trabalho pretende utilizar a letra musical de “Alforria”⁷⁷ como objeto de estudo, elaborando uma análise a partir da segunda metade da letra. A reflexão foi realizada à luz de

⁷⁵ Mestrando em Geografia (UFT). Bolsista CAPES. CV: <http://lattes.cnpq.br/4164171778856269>

⁷⁶ Doutorando em Geografia (UFRJ). Professor Substituto (UEPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/9811296516273873>

⁷⁷ Música do álbum “Nu” da banda Forfun, lançado em 2014 pela gravadora Desk Disk. Autoria de: Danilo Cutrim / Nicolas Christ/ Rodrigo Costa / Vitor Isensee.

uma bibliografia pertinente à temática, com o intuito de levantar elementos que fazem parte da estrutura sócio-espacial atual, com ênfase nos seguintes temas: política, globalização e desigualdade.

ALFORRIA: UMA ANÁLISE DA LETRA MUSICAL

A análise da letra “Alforria” será elaborada de forma parcial, isto é, a partir da segunda metade da letra. A reflexão será realizada por meio de uma perspectiva multidisciplinar, mas principalmente, geográfica, baseando-se, especialmente, nas ideias de Milton Santos. A obra miltoniana “Por uma outra globalização” é apresentada como “[...] uma interpretação multidisciplinar do mundo contemporâneo, em que realça o papel atual da ideologia na produção da história e mostra os limites do seu discurso frente à realidade vivida pela maioria das nações” (TAVARES, 2000, p. 2). Dessa maneira, após cada estrofe da “segunda metade” da letra musical, a sua análise será contextualizada.

3ª estrofe

“Adestrado, semiescravizado
É senzala em movimento ou um ônibus lotado?
Miséria oferecida a preço popular”.

A 3ª estrofe aponta um adestramento, um determinado tipo de controle, mas a sequência da estrofe frisa não só o controle, como também a relação de trabalho atribuída a um “meio” escravizado, mas não como no passado, e sim como um escravo do mundo contemporâneo. Logo, atribuímos este como um controle da população. Outra passagem da letra reforça essa “nova” escravidão, quando escrevem a palavra “semiescravizado” e em seguida remete o transporte público a uma “senzala”.

Essa estrofe enfatiza, assim, dificuldades que são enfrentadas no dia a dia, exemplificando a locomoção pelos transportes públicos na sociedade. Na continuidade, complementa-se essa situação como um fragmento da miséria que o povo vive, ou melhor, sobrevive. Importa dizer que “[...] todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização” (SANTOS, 2000, p. 10).⁷⁸ Pois, há uma conjuntura de peças que alimentam a máquina ideológica que movimenta os elementos essenciais que possibilitam o exercício necessário para

⁷⁸ Segundo Sobrinho (2005), atualmente nada pode ser pensado sem considerar as características da globalização, e considerando toda a complexidade e pluralidade dos fenômenos humanos existente, a simples compreensão da realidade social se torna insuficiente.

as fabulações, proporcionando a continuidade do sistema (SANTOS, 2000).⁷⁹ Na raiz do processo evolutivo da humanidade, encontra-se a perversidade sistêmica, e como uma fábrica de perversidade produz diferentes mazelas relacionadas ao processo de globalização, como o desemprego estrutural crescente, a tendência da redução da média salarial e o aumento da pobreza.

Inspirados na música, é possível dizer que as dificuldades cotidianas (e cada vez maiores) enfrentadas pelas pessoas possibilitaram torná-las “semiescravizadas”, não com correntes, mas de forma sistêmica e invisível, o que permite que outros atores se beneficiem por meio das misérias impostas à população. Analiticamente, a superlotação do transporte público pode referir-se ao sucateamento dos serviços públicos, situação que usualmente ocorre de forma semelhante no âmbito da educação e da saúde, por exemplo.

4ª estrofe

“Sua falácia é patrocinada
A democracia de fato foi sequestrada
Quem bancou a festa vai querer dançar”.

Toda a 4ª estrofe enfatiza, de forma direta e indireta, um apanhado político. O termo “falácias” pode ser associado aos discursos relativos às necessidades populacionais e as “soluções” para seus problemas. Isto é, a falácia (promessas político-partidárias) é sistematicamente “patrocinada” pelo grande capital. No Brasil, por exemplo, as empreiteiras fazem doações, legais e ilegais, a campanhas de candidatos a cargos legislativos e executivos, sendo essa uma das vias principais pelas quais conseguem se inserir nas relações políticas (BEZERRA, 2017). O “sequestro da democracia”⁸⁰ e “quem banca a festa quer dançar”⁸¹ transformam-se na “troca de favores”: o Estado como uma máquina de manutenção de poder para atender a interesses particulares.

As contribuições financeiras das empreiteiras para atividades políticas, mesmo sendo restritas a um número de candidatos, consolidam-se como vínculos, o que ocasiona “[...] a circulação de funcionários que ora ocupam posições nas empresas, ora na administração pública” (BEZERRA, 2017, p. 101). Dessa forma, essa aliança possibilita construir algumas das relações de manutenção de

⁷⁹ A globalização tende a proporcionar uma visão ou a sensação de que nada pode ser feito para mudar os rumos da sociedade. Para Bauman (1999), “globalização” é uma palavra que rapidamente se transformou em um lema, com uma potencialidade de desmitificar os mistérios do presente e do futuro: o que para alguns é o que devemos fazer para ser feliz, para outros é a causa da infelicidade. Também, supostamente, consistiria em um destino irremediável e irreversível para o mundo.

⁸⁰ Trecho da 4ª estrofe da música.

⁸¹ Idem.

interesses e poder, o que faz com que o fosso das mazelas sofridas pela população aumente. Isso afeta a qualidade dos serviços básicos e os investimentos a eles direcionados, resultando em uma banalização do desemprego e em vários outros problemas (criados ou agravados).

O processo de globalização (em especial as possibilidades de rentabilidade por ele possibilitadas no período técnico-científico-informacional) influencia, ideologicamente, o imaginário da classe política que está no poder e a sua materialização na construção de um mundo perverso, ou seja, como ele é realmente. O fato da existência de relações entre o Estado e as empreiteiras podem se basear nesses apontamentos, que visam à manutenção do poder, lucros, vantagens e manipulações (BEZERRA, 2017), e traduzem-se, para a população, em males morais, espirituais e comportamentais.

Refrão - parte 1

“Eles impõem a verdade absoluta
E se você refuta, a resposta vem com força bruta
Um plano muito bem arquitetado
Só mais um orçamento superfaturado”.

Refrão - parte 2

“Eles te ensinam a sorrir resignado
Subordinado, sustentando o antigo patriarcado
Agindo por trás dos bastidores
De dentro dos engenhos ressurgem os senhores”.

O refrão em sua primeira parte aborda e reafirma o poder dos atores hegemônicos na construção do mundo perverso e sua relação íntima com o Estado. A sua segunda parte enfatiza ainda mais essas ações hegemônicas, as quais, mesmo que não expostas, buscam moldar e ditar as atitudes do povo para continuar garantindo grandes taxas de lucros para os senhores, de modo que o trabalhador prossiga a sua vida sem questionar. Novamente os compositores trazem um verso que relaciona a escravidão e os “senhores do engenho”.

Esse trecho da letra pode ser associado, no caso do Brasil, à Reforma Trabalhista ou Reforma “Modernizadora”, implementada pela Lei nº 13.467/17 (BRASIL, 2017), que “transforma” o trabalhador em trabalhador intermitente, deixando-o exposto para aceitar empregos sem direitos básicos (HELOANI, 2018). Essa proposta baseou-se, discursivamente, na “necessidade” do país de “atrair investimentos” diante da competitividade global. Isso em um contexto no qual

a fluidez e o comando das ações pelos atores hegemônicos, potencializados pelo progresso técnico-científico, possibilita às multinacionais a extração da mais-valia universal e a consequente “guerra dos lugares” (SANTOS, 2000).

É irônico recordar que o progresso técnico aparecia, desde os séculos anteriores, como uma condição para realizar essa sonhada globalização com a mais completa humanização da vida no planeta. Finalmente, quando esse progresso técnico alcança um nível superior, a globalização se realiza, mas não a serviço da humanidade. (SANTOS, 2000, p. 32).

Vê-se, assim, que o progresso das técnicas possibilitou a mundialização, a capacidade de gerir várias empresas que estão inseridas em outras cidades, regiões e países. Proporcionou rapidez na troca de informação, o encurtamento das distâncias. Avanços técnicos que, à primeira vista, não deveriam ser tidos como algo ruim/prejudicial, desde que usados em favor da humanidade, o que, em geral, não tem sido o caso.

DESCASO POLÍTICO E A ACENTUAÇÃO DA DESIGUALDADE

“[...] miséria oferecida a preço popular”.

(FORFUN, 2014)

Pode-se dizer que tudo é política, sobretudo a partir do final do século XX (SANTOS, 2000). Partindo dessa afirmação, deve-se conhecer o seu significado, pois é por meio da política que o povo escolhe seus representantes, ou pelo menos deveria ser. O termo *polis*, tradicionalmente aceito e entendido como sendo política, associa-se à ideia de cidade-estado; assim, podemos entender a palavra “político” como “[...] o conhecimento e manejo dos assuntos da cidade-estado, o fundamento para a ideia de vida em comunidade” (HOEPFNER, 2011, p. 198).

Partindo desse conhecimento de cidade-estado e vida em comunidade que os políticos possuem, ou melhor, deveriam possuir, é que a população faz a escolha de seus representantes. Através dela se formam as bancadas políticas nas esferas municipais, estaduais e federais. É por meio do poder político, em uma democracia representativa, que esses “agentes do povo” junto ao Estado podem proporcionar as mudanças significativas para o bem-estar da população.

No período eleitoral, os candidatos expõem suas ideais e planos, que objetivam suprir as demandas da população. Mas para servem as eleições? Elas “[...]”

servem para selecionar boas políticas ou políticos que sustentam determinadas políticas”. Atualmente, os candidatos contam com o auxílio das novas técnicas de comunicações para elencar e compartilhar suas propostas (MANIN; PRZEWORSKI; STOKES, 2006, p. 105):

Os partidos ou candidatos fazem propostas políticas durante a campanha e explicam como essas propostas poderiam afetar o bem-estar dos cidadãos, os quais elegem as propostas que querem que sejam implementadas e os políticos que se encarregaram de praticá-las.

Em muitos casos, contudo, as propostas elencadas não são efetuadas. Isto é, muitos desses discursos promissores não passam de um discurso bem elaborado. “[...] os políticos têm objetivos, interesses e valores próprios, e eles sabem coisas e tomam decisões que os cidadãos não conseguem observar [...] e os eleitores não sabem tudo que precisam saber” (MANIN; PRZEWORSKI; STOKES, 2006, p. 106).

O desgaste político, tratemos assim, com a população vai acontecendo e um dos grandes motivos é que o Estado (por meio dos governantes) exime-se cada vez mais do suporte ao povo e passa a fornecer maiores auxílios às empresas – suportes estes que criam uma *“relação estreita entre as empreiteiras e o Estado”*⁸². Com a globalização, o território se torna, assim, um “território nacional da economia internacional” (SANTOS, 2000), o que tem relação direta com o sucateamento dos serviços públicos; para a população, o que lhe resta é tentar sobreviver diante das dificuldades cotidianas, das mazelas que lhes são impostas e a crescente desigualdade.

Para Souza (2019, p. 11) “[...] não existe maior doença social no mundo que a desigualdade”. Dentro de uma visão de exploração relativa a um sistema econômico, há poucas coisas mais importantes do que explicar os efeitos de uma dominação econômica singularmente cruel, que nunca se mostra como exploração (SOUZA, 2019).

Daí a necessidade de discutir como as relações entre as empresas e Estado tornam-se cada vez mais estreitas. De acordo com Bezerra (2017), nessa relação há troca de presentes e favores, o que cria círculos viciosos e gananciosos. Ao mesmo tempo, uma vez que o Estado pode propiciar barreiras porosas para as instalações e aberturas de empresas, como as multinacionais (SANTOS, 2000), há um discurso acerca da necessidade de se ter menos Estado para que se possa alcançar o “desenvolvimento”.

Dessa forma, “[...] nas condições atuais, [...], estamos assistindo à não-política, isto é, à política feita pelas empresas, sobretudo as maiores” (SANTOS, 2000, p.

⁸² Trecho do refrão na primeira metade música.

33). Um dos resultados dessas pressões são as flexibilizações e adaptações feitas pelo Estado para as instalar em seus territórios as grandes multinacionais. A partir dessas flexibilizações, inicia-se, também, o sucateamento dos serviços públicos, o que pode proporcionar a sua privatização.

O discurso que ouvimos todos os dias, para nos fazer crer que deve haver menos Estado, vale-se dessa mencionada porosidade, mas sua base essencial é o fato de que os condutores da globalização necessitam de um Estado flexível a seus interesses. As privatizações são a mostra de que o capital se tornou devorante, guloso ao extremo, exigindo sempre mais, querendo tudo. (SANTOS, 2000, p. 33).

No entanto, o que acontece na verdade é o fortalecimento do Estado para assim conseguir anteder o clamor das finanças e dos grandes interesses internacionais (SANTOS, 2000). As grandes empresas procuram territórios que sejam fluídos, com apoio político e Estado flexível.

Dessa forma, as empresas e organismos supranacionais, como o Banco Mundial, influenciam diretamente na dominação da população e no desemprego crescente enfrentado por ela ao promoverem um receituário neoliberal a ser seguido por todos. A desigualdade em junção com a fome voraz do capitalismo se impõe, assim, como uma força gigante contra o povo, em especial à parcela dos mais pobres. “Alcançamos, assim, uma espécie de naturalização da pobreza, que seria politicamente produzida pelos atores hegemônicos globais com a colaboração consciente dos governos” (SANTOS, 2000, p. 36).

A pobreza é um problema que assola diversos países dos mais variados continentes. No Brasil, abrange uma grande dimensão e com isso evidencia um largo quadro para intervenção de políticas públicas, pois decorre de uma desigualdade extrema passível de ser modificada (SILVA, 2010). Segundo Silveira (2019), no ano 2018, o número de brasileiros vivendo na extrema pobreza chegou a 13,5 milhões – 4,5 milhões a mais que em 2014, quando o país vivia sob patamares mais baixos de desemprego. Para Jiménez (2019), o aumento do desemprego e a ausência de reajustes em programas sociais acentuam ainda mais o fosso.

Em meio século os países subdesenvolvidos conheceram pelo menos três formas de pobreza (SANTOS, 2000). A primeira delas é denominada de pobreza incluída, a qual é tratada como acidental, residual ou sazonal, pois é produzida em determinado período do ano, com suas soluções frequentemente assistencialistas. A Segunda é reconhecida como a doença da civilização, interna e externa, e chamada de marginalidade, advinda do processo econômico da divisão do

trabalho, e existiam rumores de que seria solucionada pelas mãos dos governos. A terceira é a pobreza estrutural, globalizada e do ponto de vista moral é uma dívida social (SANTOS, 2000).

Segundo a voz de quem manda os países do sul do mundo devem acreditar na *liberdade de comércio* (embora não exista), *em honrar a dívida* (embora seja desonrosa), *em atrair investimentos* (embora sejam indignos) e *em entrar no mundo* (embora pela porta de serviço). (GALEANO, 2012, p. 6, grifos do autor).

Para Galeano (2012), a América Latina nasceu para obedecer ao mercado mundial, mesmo quando ele não se chamava assim, e continuamos amarrados ao dever da obediência. Tanto para o autor quanto para Santos (2000), este é um mundo que beneficia poucos e explora muitos, regido por um sistema econômico e socialmente opressor, que produz e reproduz uma desigualdade em escala global, e que opera de maneira efetiva para atingir o objetivo de gerar mais lucro para uma parcela extremamente restrita da população.

A TIRANIA DO DINHEIRO: DESIGUALDADE E MAIS-VALIA

“Eles te ensinam a sorrir resignado Subordinado, sustentando o antigo patriarcado”.

(FORFUN, 2014)

As empresas não se instalam em qualquer lugar, elas valorizam localidades onde consigam extrair a mais-valia desejada (SANTOS, 2000). Um dos principais atrativos – em especial àquelas que não necessitam de empregados com uma qualificação específica e elevada ou de uma malha técnico-científica considerável (como os tecnopolos) – é que possuam uma grande desigualdade econômica, social e mão de obra barata. Este se torna o território perfeito para a sua instalação.

As novas técnicas possibilitam às empresas visualizarem com mais eficiência a “capacidade produtiva” dos lugares, o que permite que escolham seus pontos de interesses (SANTOS, 2000). Essa escolha pode valorizar⁸³ alguns lugares e desvalorizar outros. Para Harvey (2016), essa é uma das condições para a reprodução do capital: os desenvolvimentos geográficos desiguais. Esses lugares escolhidos se configuram em depósitos de mais-valia. “Cada empresa [...] utiliza o território em função dos seus fins próprios e exclusivamente em função desses fins. [...] têm

⁸³ A valorização e desvalorização afetam, também, outras empresas que se encontram nestes lugares.

olhos para os seus próprios objetivos e são cegas para todo o mais” (SANTOS, 2000, p. 41-42), o que realça e acentua a tirania do dinheiro.

Uma dupla tirania, dinheiro e informação, fornecem bases ideológicas para legitimar as ações da época, procurando conformar um novo *ethos* das relações sociais e interpessoais, originando, nessa mesma base, uma violência estrutural visível nas formas de agir do Estado, empresas e indivíduos (SANTOS, 2000). A globalização permite a produção e reprodução de novos comportamentos, criações de novas necessidades de consumo; e indispensavelmente, o consumo para a sobrevivência, nos moldes atuais, configura-se em novas possibilidades de exploração, extraídas por meio de um trabalho precário, sem direitos.

Segundo Abílio (2020), há no Brasil, por exemplo, cerca de 17 milhões de pessoas que possuem alguma renda obtida através de trabalho por meio de aplicativos. Essa é uma forma de ocupação totalmente possível pela evolução das técnicas, mas ao mesmo tempo intermitente, com pouquíssimos direitos e cujo modelo tende a ser expandido para outros setores da economia, o tem sido chamado de “urberização” do trabalho.⁸⁴ A “autogerência” do sujeito do desempenho do homem contemporâneo (HAN, 2015), em junção às reformas trabalhistas (HELOANI, 2018), retira a culpa da empresa pela exploração. Essa eliminação dos direitos refere-se à “[...] eliminação de freios legais à exploração do trabalho, que envolve a legitimação, legalização e banalização da transferência de custos e riscos ao trabalhador” (ABÍLIO, 2020, p. 112).

Assim, mesmo o sujeito do desempenho sendo o “gerente de si”, supostamente mais rápido e produtivo (HAN, 2015), ainda é subordinado, um trabalhador intermitente. Pois há um controle de demanda do serviço, isto é, as empresas possuem o poder de escolha, decidindo a qual trabalhador o serviço será entregue, o que faz com que sempre haja trabalhadores disponíveis. Estes, no entanto, não recebem diretamente por essa disponibilidade, e sim pela demanda de trabalho enviado, e de tal modo, a empresa detém o controle em relação ao alcance das metas dos “trabalhadores parceiros” (ABÍLIO, 2020). Uma vez que essas empresas são tidas como salvadoras dos lugares pelo seu aporte de emprego e modernidade, há uma sensação da sua indispensabilidade (SANTOS, 2000).

Assim, “*agindo por trás dos bastidores, de dentro dos engenhos ressurgem os senhores*”⁸⁵. Os detentores do dinheiro e das técnicas de comunicação hegemônicas

⁸⁴ O fenômeno atual da “[...] uberização refere-se às regulações estatais e ao papel ativo do Estado na eliminação de direitos, de mediações e controles publicamente constituídos” (ABÍLIO, 2020, p. 112).

⁸⁵ Trecho do segundo refrão na segunda metade da música.

conseguem fazer com que o sujeito acredite que se continuar no caminho em que está – “*condicionado e semiescravizado*”⁸⁶, mas não percebido – também se tornará bem sucedido. O sujeito oprimido carrega consigo a vontade de oprimir, alertava Para Freire (1987), e esse ponto dificulta a libertação da opressão.

CONCLUSÃO

Por meio da análise da letra musical de “Alforria”, buscou-se realizar reflexões a respeito de elementos importantes para a construção e “organização” da realidade sócio-espacial contemporânea, com ênfase nos seguintes temas: política, globalização e desigualdade.

Apontar a globalização como um fator determinante para a criação de uma realidade perversa se faz necessário, bem como ressaltar o poder das técnicas e de quem as detém na construção dessa realidade, difundido justamente pelo processo de globalização, ou globaliza-dor, como prefere Bauman (1999).

O descaso político e a desigualdade, a *miséria oferecida a preço popular*, abordados de forma crítica na música e em outras obras aqui analisadas, oferecem uma alternativa para que se perceba a atualidade da obra de Milton Santos. A música pode nos revelar, assim, inúmeros detalhes e visões acerca da construção do mundo. Com o conhecimento embasado na ciência, as formas de manifestação artística cultural são capazes de auxiliar e apresentar com maior clareza elementos estruturantes da realidade atual em diversos âmbitos, possibilitando elucidar sua configuração, como se almejou neste trabalho. Em salas de aula ou em qualquer outro espaço, críticas como a presente na letra são o primeiro passo para se pensar uma outra globalização. Espera-se que o presente trabalho contribuía com este esforço.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, L. C. **Uberização: a era do trabalho just-in-time?** Estudos Avançados, São Paulo, v. 34, n. 98, p. 111-126, jan./abr., 2020.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BEZERRA, M. O. **Corrupção e produção de estado**. *Revista Pós Ciências Sociais*. São Luís, v. 14, n. 27, p. 99-130, 2017.

BRASIL. Lei 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.

⁸⁶ “Condicionado” é uma parte da 1ª estrofe, “semiescravizado” faz parte da 3ª estrofe.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jul. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm. Acesso em: out. 2021.

BUDASZ, R. Música e cultura. In: BUDASZ, R. (org.). **Pesquisas em música no Brasil: método, domínio, perspectivas**. Goiânia: ANPPOM, 2009. p. 40-86.

FORFUN. Alforria. **Letras**, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/forfun/alforria/>. Acesso em: 28 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUINI, L. L. Território e música: um diálogo com a obra de Milton Santos. In: DOZENA, A. (org.). **Geografia e Música: Diálogos**. Natal: EDUFRN, 2016. p. 304-323.

GALEANO, E. Prefácio. In: GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2012. p. 6-8.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HARVEY, D. Desenvolvimentos geográficos desiguais e produção do espaço. In: HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 139-152.

HELOANI, R. A reforma trabalhista no Brasil e o golpe de 2016: uma abordagem sócio-jurídica. In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 89-99.

HOEPFNER, S. G. **Maquinação e vivência: o homem como ser tecnopolítico**. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, v. 1, n. 18, p. 197-220, 2011.

JIMÉNEZ, C. Extrema pobreza sobe e Brasil já soma 13,5 milhões de miseráveis. **El País Brasil**, São Paulo, 6 nov. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/06/politica/1573049315_913111.html. Acesso em: 19 out. 2021.

MANIN, B.; PRZEWORSKI, A.; STOKES, S. C. **Eleições e representação**. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 67, p. 105-267, 2006.

NAPOLITANO, M. **História & música**: história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PANITZ, L. M. Por uma geografia da música: um panorama mundial e vinte anos de pesquisas no Brasil. **Revista Para Onde!?** Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-10, jul./dez., 2012.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

_____. Guerra dos lugares. In: SANTOS, M. **O país distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002. p. 87-89.

_____. O futuro das megacidades: dualidade entre o poder e a pobreza. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, n. 19, p. 15-25, 1º semestre, 2008.

SILVEIRA, D. Crise levou 4,5 milhões a mais à extrema pobreza e fez desigualdade atingir nível recorde no Brasil, diz IBGE. **G1**, Rio de Janeiro, 6 nov. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/11/06/crise-levou-45-milhoes-a-mais-a-extrema-pobreza-e-fez-desigualdade-atingir-nivel-recorde-no-brasil-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 19 out. 2021.

SILVA, M. O. S. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 155-163, jul./dez., 2010.

SOBRINHO, J. D. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade?. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n. 28, p. 164-173, jan./abr., 2005.

SOUZA, J. Prefácio. In: MOREIRA, E. **Desigualdade & caminhos para uma sociedade mais justa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

TAVARES, M. C. Apresentação. In: SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006. p. 2-3.

A INTENSIFICAÇÃO DA PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: O NEOLIBERALISMO E SEUS INFLUXOS NA ÁREA DO SERVIÇO SOCIAL

Deise Moreira Cavalcante⁸⁷

Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida⁸⁸

INTRODUÇÃO

O estudo ora proposto visa à análise acerca dos rebatimentos no Serviço Social do processo de mercadorização da educação superior no Brasil intensificado com a crise do capitalismo que provocou novas conformações conjunturais e promoveram novos padrões societários.

O Serviço Social brasileiro esteve inserido em todo processo de ofensiva neoliberal e enfrenta consequências desse processo na formação profissional. A privatização dos cursos de graduação em Serviço Social traz impactos significativos para todo o corpo profissional, uma vez que as faculdades privadas buscam preparar profissionais para o mercado de trabalho e não para um fazer profissional pautado em uma perspectiva crítica da realidade, norteado pelo Projeto Ético- Político da profissão.

Inserida no contexto da crise estrutural do capital, a categoria passa a se deparar com os novos padrões produtivos, dentre estes, a grande explosão de cursos de graduação, inseridos predominantemente em instituições não- universitárias, em faculdades isoladas e centros universitários privados, e, caracterizados pelos movimentos expansionistas do ensino superior (LIMA; PEREIRA, 2009).

Há um aumento dos cursos de graduação na área de Humanas motivado por conta dos baixos custos e dos altos índices de lucratividade para os grandes empresários, como o Curso de Graduação em Serviço Social que responde de maneira favorável a uma formação de “[...] intelectuais difusores de uma sociabilidade conformista e colaboracionista” (PEREIRA, 2014, p. 40).

Em termos dos procedimentos metodológicos, tipifica-se quanto à finalidade como uma pesquisa bibliográfica e documental. O estudo embasa-se na reflexão crítico-dialética sobre a totalidade histórica da dinâmica realidade social capita-

⁸⁷ Mestranda em Serviço Social (UFPB). Assistente Social. CV: <http://lattes.cnpq.br/098641903755415>

⁸⁸ Doutora em Serviço Social (PUC/SP). Docente em Serviço Social (UFPB). CV: <http://lattes.cnpq.br/0411097768343762>

lista, eivada de contradições, portanto fundamentada no materialismo histórico dialético para compreensão do objeto deste estudo.

A HISTORICIDADE DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

Historicamente, o Serviço Social no Brasil, originário da Doutrina Social da Igreja Católica, contribuiu em suas práticas profissionais conservadoras com os interesses da burguesia. Criado nos anos de 1930, precisamente em 1936, o Serviço Social se institui enquanto profissão na “Era Vargas”, quando foram criadas grandes instituições assistenciais regidas pela influência conservadora norte- americana no contexto da II Grande Guerra Mundial e no pós-guerra, como: a Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1942; ainda em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); e em 1946, o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Social do Comércio (SESC).

O curso superior de Serviço Social foi oficializado no país pela lei nº 1889 de 1953. Em 27 de agosto de 1957 através da Lei 3.252 e juntamente ao Decreto nº 994 de 15 de maio de 1962, foi regulamentada a profissão de assistente social. Posteriormente, a profissão seria regulamentada pela Lei 8.662, de 7 de junho de 1993, em vigor, que legitima o Conselho Federal de Serviço Social e os Conselhos Regionais. Portanto, essa Lei substitui a de nº 3 252 de 27 de agosto de 1957.

Contraditoriamente, somente após 1964, durante o período ditatorial, o mercado de trabalho se torna relevante para os assistentes sociais, tendo em vista que nos primeiros anos da ditadura o Estado passa executar uma série de reformas que reformula os espaços ocupados pelos assistentes sociais o que demanda uma maior contratação de profissionais. Em seguida, o mercado nacional – até então restrito ao Serviço Social – se abre para a admissão expressiva de profissionais. Ressalta-se que nesse período os assistentes sociais reproduziam práticas conservadoras que se caracterizavam na vigilância e controle da classe trabalhadora que favorecia o sistema repressivo.

Nesse contexto de repressão da sociedade brasileira, os Cursos de Graduação em Serviço Social, inseridos em ambientes universitários e em faculdades isoladas, adotam o processo de renovação conservadora de cariz modernizador, permanecendo até meados dos anos de 1970, quando adquirem o caráter contestador e crítico, embalado pelo período de efervescência política de crise de governabilidade da ditadura militar e de lutas por direitos civis e políticos no país (LIMA; PEREIRA, 2009).

Decerto, em fins dos anos 1970, em pleno processo de redemocratização da sociedade brasileira, realizam-se profundos questionamentos quanto ao direcio-

namento político e teórico-metodológico da categoria profissional. Nesse quadro conjuntural de organização e mobilização da sociedade através de movimentos populares e sociais, emerge o processo de “intenção de ruptura ao conservadorismo” com a eclosão do Serviço Social crítico – principalmente no âmbito das universidades públicas – adentrando no campo do reconhecimento de uma sociedade de classes sociais em busca da viabilização e efetivação dos direitos sociais. Elabora, assim, uma análise crítica da profissão na tentativa de romper com o conservadorismo.

O marco emblemático desse momento é o “Congresso da Virada”, em alusão ao III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, realizado em São Paulo no ano de 1979. Embalado pelo espírito da “virada”, inauguram-se novas possibilidades analíticas para a profissão de modo a conceber a realidade social em sua dinamicidade e contradição, enquanto “[...] um chão histórico preenhe de lições cotidianas por meio do protagonismo das lutas da classe trabalhadora [...].” (LIMA; PEREIRA, 2009)

Em torno desse contexto de ebulição política, tecem os pressupostos de um novo projeto profissional do Serviço Social, que se materializa na reforma curricular “Contra o pragmatismo, o conservadorismo e a suposta neutralidade defendidos pelo Serviço Social tradicional [...].” (LIMA; PEREIRA, 2009)

No ano de 1982, transcorre a homologação da reforma curricular do Serviço Social pelo Conselho Federal de Educação (CFE), que aponta para uma nova concepção de profissão e de formação profissional dos assistentes sociais no país, que solidifica o rompimento histórico e teórico-metodológico com o conservadorismo através da adoção da teoria social crítica de Marx.

Depois de uma década de vigência do referido currículo, o Serviço Social brasileiro sob a direção da ABESS passou a considerar de maneira fundamental a realização de revisões curriculares nos Cursos de Graduação em Serviço Social, tendo em vista às profundas transformações societárias ocorridas no mundo do trabalho, na esfera da cultura e nas relações entre Estado e sociedade civil.

Em 1999, as Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas em Ensino de Serviço Social (do MEC/SESu) reformulam o perfil de formação profissional, rompem com a hegemonia conservadora da profissão, permitem que no processo formativo se crie um perfil profissional que possua capacidades de ter debates aprofundados acerca da Economia Política, Filosofia, Ciência Política, Sociologia, Antropologia, Direito, Pesquisa, Política Social, Fundamentos do Serviço Social e tantos outros; compreendendo que o Serviço Social tem como suas bases fundantes a história da sociedade e está sempre relacionado às suas alterações, além

de permitir que o estudante de graduação faça o estágio supervisionado e consiga assimilar entre prática e teoria as contradições existentes na realidade, promovendo assim a reflexão crítica das demandas (ABEPSS, 1996).

A ABEPSS elege como princípios da formação alguns elementos imprescindíveis: a) Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social; b) Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; c) Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; d) Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão; e) Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABEPSS, 1996, p. 06).

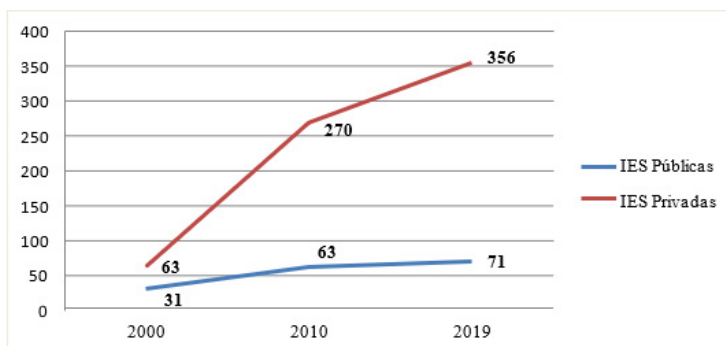
O papel das Diretrizes Curriculares no processo de formação é o de estabelecer um perfil homogêneo do profissional a ser formado, um assistente social crítico e reflexivo, que se compromete com a luta pelos direitos, articulador político-profissional dos sujeitos, pesquisador e consiga detectar as múltiplas determinações da realidade social, tendo posturas que estejam em consonância com o seu projeto profissional.

OS IMPACTOS DO NEOLIBERALISMO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO SERVIÇO SOCIAL

No final dos anos 1990 surgem novas adequações na formação profissional sintonizada às exigências colocadas pelo mercado de trabalho, voltado para as necessidades e funcionalidades do capital, promovendo um distanciamento entre a teoria social crítica e a prática profissional. As Reformas neoliberais que aconteceram no campo educacional transformaram a Educação em um negócio rentável, o que provoca grandes prejuízos ao desenvolvimento de um sistema educacional que prioriza a pesquisa e extensão com uma perspectiva autônoma e crítica. (FERREIRA, 2016)

Segundo dados do Censo da Educação Superior, a formação acadêmico-profissional do Serviço Social a partir dos anos 2000 vivenciam uma explosão de cursos autorizados pelo Ministério da Educação/SESu, e esse crescimento se dá de forma majoritária na perspectiva privada, conforme aponta o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Cursos de Graduação em Serviço Social segundo o âmbito das instituições de ensino. Brasil, 2000 a 2019.



Fonte: INEP/MEC, 2000/2010/2019 (Elaboração própria)

Os dados desse gráfico indicam a expansão dos Cursos de Graduação em Serviço Social nas instituições privadas de ensino. Ademais, não se pode desconsiderar que as instituições públicas também demonstram crescimento, mas as privadas lideram expressivamente a expansão, visto que em 19 anos os cursos privados somam cerca de 84% do total de cursos, enquanto as públicas atingem 16%.

A mercantilização da Educação Superior reformula o projeto de formação profissional, associando ao novo perfil exigido pelo mercado de trabalho na preparação de profissionais para o emprego, colaborando com o avanço do neoconservadorismo no “[...] âmbito da formação e apontando para um retrocesso nas históricas lutas para construir uma formação profissional crítica, com perspectiva de totalidade e comprometida com a transformação social” (BOSCHETTI, 2015, p. 645).

Esse processo de mercadorização da Educação gera um aumento expressivo na inserção de alunos “clientes” no ensino superior privado e na modalidade à distância, o que resulta em um salto no número de profissionais brasileiros. A modalidade de Ensino à Distância (EAD) tem sido o maior responsável por esse crescimento exponencial, o que traz para o mercado de trabalho um profissional com formação rasa, superficial e de baixa qualidade.

A qualidade do ensino ofertado mediante essa modalidade é bastante questionável, uma vez que se percebe a ausência de relação pedagógica e de vida acadêmica, o esvaziamento dos debates e bem como o afastamento dos estudantes dos movimentos sociais. Por vezes os currículos e grades curriculares de tais cursos desvirtuam o perfil de formação exigido pela ABEPSS e enxertam componentes curriculares estranhos ao previsto pelas Diretrizes Curriculares, disciplinas como higiene, nutrição, processo negocial, empreendedorismo e etc. O ensino se torna ineficiente, pois reproduzem um

perfil tecnicista e rompe como diversos elementos que promovem a reflexão densa, o que traduz uma enorme complexidade, revelando “[...] uma importância ainda maior da construção do conhecimento coletivo e de diversas experiências que o ensino a distância, por sua natureza, não é capaz de oferecer” (CHAGAS, 2016, p. 50).

A modalidade de ensino à distância é analisada criticamente pela categoria profissional, enquanto um novo modelo de configuração do perfil profissional, dado que na modalidade EaD são formados profissionais sem a devida vivência acadêmica, o processo da relação pedagógica entre docente e estudante inexistente, o afastamento do contato com os movimentos históricos, ausência do tripé indissociável do ensino, pesquisa e extensão, além da indicação das referências bibliográficas de forma superficial, mínima, enxuta e ineficiente. Acrescenta ainda a ausência de “[...] da primordial resistência política a um perfil de formação que precariza e fragiliza o exercício profissional em seu aspecto crítico e questionador da sociabilidade burguesa.” (PEREIRA, 2014, p. 185)

A formação acadêmica nesse contexto compromete as potencialidades dos futuros profissionais, porque ingressam nos espaços sócio-ocupacionais de forma “subalterna”, por não ter acesso durante o processo formativo de conteúdos críticos sobre a apreensão e o desenvolvimento das possibilidades e potencialidades em torno da prática mais fecunda de conhecimento a partir do ponto de vista dos valores e finalidades estabelecidos no Código de Ética. (BARROCO; TERRA, 2012)

Os dados disponibilizados pelos Relatórios do INEP/MEC expressam a adesão do alunado pelo Ensino à Distância, tendo em vista que essa modalidade de inserção no Ensino Superior ser amplamente divulgada pelo discurso da facilidade de acesso, no qual o cliente/aluno pode acessar à aula de onde estiver e quando quiser. Além de os valores mensais pagos às instituições serem abaixo dos registrados pelos cursos superiores ofertados presencialmente.

O crescimento exponencial de assistentes sociais recém-egressos da formação acadêmica gera o “exército assistencial de reserva” (IAMAMOTO, 2014, p. 1) em razão da ampla oferta do Curso no âmbito privado, sobretudo na modalidade à distância, provocando a desvalorização profissional, baixos salários, trabalho precarizado e ainda uma tensão no Projeto ético- político profissional.

Essa realidade reforça as práticas conservadoras direcionadas ao voluntariado e à precarização do exercício profissional, além de disponibilizar ao mercado do trabalho um profissional que se assemelha à imagem do perfil das políticas sociais existentes, minimalistas, focalizadas, direcionadas e não combatentes à erradicação e politização das expressões da questão social (CFESS, 2010).

A conjuntura que engloba os anos de 2020 apresenta-se com projeto político negacionista e irracional do governo federal para o enfrentamento da pandemia do COVID-19, negando a ciência e que promovendo o caos no Brasil, expressa avanços do ensino a distância e o incentivo para sua ampliação pós-pandemia. O Serviço Social assim como os demais cursos de graduação presencia uma escassez na formação neste cenário atípico, o que causa preocupação na categoria profissional que vê o acelerado projeto de mercadorização do Ensino Superior evoluir. Surgem novas demandas e desafios para a profissão que experimenta mesmo nas universidades públicas e privadas a redução da qualidade do aprendizado comprometido por conta da exposição exagerada as telas, pela redução dos debates, pelas aulas que promove o monólogo, pela dificuldade da pesquisa e pela ausência da extensão.

Os fatores resultantes do processo de mercadorização do Ensino Superior tecnificação da formação são: o desenvolvimento de vertentes que fogem ao estabelecido no processo de “intenção de ruptura” no Serviço Social, o conservadorismo ganha novas roupagens e se desenvolve numa vertente neoconservadora, tendo em suas inspirações a epistemologia da pós-modernidade que questiona a materialidade do Projeto de Modernidade, desqualifica a teorização sistemática e a pesquisa rigorosa e se funda em um capitalismo romântico de inspiração religiosa ou no relativismo de tudo. (NETTO, 1996).

O avanço do neoconservadorismo em suas expressões ideológicas neoliberais e culturais pós-modernas incide no ataque ao Projeto da Modernidade, no desmonte das pautas universalistas e históricas e da categoria de totalidade. O neoconservadorismo e a pós-modernidade caminham juntos por combater o modelo de sociedade estabelecido pelo projeto civilizatório da Modernidade.

O processo de mercantilização da formação profissional reproduz o perfil do assistente social conservador, reatualiza a atuação reduzida às práticas estabelecidas no âmbito da imediatividade, contradiz o caráter teórico crítico do Serviço Social, conquistado pela afirmação às lutas e aos interesses das classes trabalhadoras e pelo rompimento no campo teórico-metodológico ao legado doutrinário cristão e ao estrutural funcionalista norte-americano.

Decerto, se reconhece que a formação profissional se encontra em sintonia com o mercado de trabalho, em razão de o Serviço Social ser participante da divisão ontológica, social e técnica do trabalho e de esta ser condição objetiva para sua preservação e sobrevivência, contudo faz-se necessário o fortalecimento do perfil profissional em consonância com o Projeto Ético-Político, que responda

de forma crítica, criativa e propositiva às demandas estabelecidas pelo mercado de trabalho, com capacidade de acompanhar as transformações da sociedade e não se abstendo do compromisso com a classe trabalhadora.

Quando se enquadra a formação profissional em Serviço Social à lógica da mercadoria, se colocam em questão as conquistas profissionais alcançadas, como: as Diretrizes Curriculares do Curso de Bacharelado Serviço Social da Comissão de Especialistas de Ensino (MEC/SESu, 1999) e o Projeto Ético-Político do Serviço Social. A lógica mercantil desqualifica a formação universitária, rebaixa a qualidade da formação e ameaça a formação de novos profissionais, uma vez que não assegura a formação crítica, provocando brechas, fragilidades e rupturas no debate sobre a compreensão da sociabilidade burguesa, o que favorece o fortalecimento do neoconservadorismo.

A reafirmação e a defesa do Projeto Ético-Político constituem um desafio constante na atualidade, o que exige um avanço qualificado da categoria profissional em oposição à ofensiva neoconservadora sem recuar e nem abandonar o processo histórico construído em defesa do projeto civilizatório marcado pela emancipação humana.

A formação profissional possui o papel fundamental de preparar mediante rigor teórico-metodológico profissionais capazes de responder às exigências do projeto profissional construído de forma coletiva e situado na história, de dispor da capacidade de responder às demandas instituídas na atualidade pelo mercado de trabalho e de atuar no enfrentamento das expressões da questão social. Para tanto, qualificam-se profissionais para a investigação e produção de conhecimentos sobre o espaço de atuação profissional, dotados de habilidades e competências tanto em âmbito teórico quanto metodológico, o que possibilita a compreensão das implicações da prática profissional, reconstruindo-a, efetivando-a e recriando-a no jogo de forças sociais existentes. Ademais, é no projeto da categoria profissional de direção social crítica que se articulam a teoria e a prática aos projetos sociais da classe trabalhadora em suas correlações de forças com a classe burguesa.

A busca pelo ensino formativo em conformidade com o que estabelece as Diretrizes Curriculares do Curso de Bacharelado em Serviço Social se torna extremamente urgente e pertinente na atualidade. Desse modo, a luta da categoria profissional por um ensino de qualidade é permanente, que resiste as formas de precarização da Educação e da formação profissional, cuja defesa vincula-se ao projeto civilizatório de emancipação humana, portanto na construção de uma nova sociabilidade humana para além do capitalismo, cuja centralidade finca-se no trabalho coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A racionalidade burguesa impõe ameaças ao processo formativo do Serviço Social crítico, de sobremodo com as interferências mercadológicas implementadas desde a década de 1990. A formação privatizada e com densidade teórica fragilizada coloca em xeque a dimensão intelectual do trabalho profissional. Há, em longo prazo, um processo de despolitização do corpo profissional, que vai sendo engolido pelos assistentes sociais – que somam um número alarmante – formados pelas instituições privadas. Braz (2007) reflete acerca desse debate e constata que a rápida massificação em conjunto com a desqualificação da formação irá repercutir no futuro próximo nas práticas profissionais, pois existirá um novo perfil de assistentes sociais radicalmente oposto ao proposto pela ABEPSS.

A conjuntura atual favorece o fortalecimento do projeto burguês de sociabilidade e a invasão pós-moderna em todos os aspectos da vida, na sociedade individualizada. Desse modo, a busca pela conquista e garantias de direitos pela via coletiva vai se esvaziando e se fragmentando.

O neoconservadorismo, nesse contexto fecundo, reproduz um modo de ser fundamentado em valores moralistas preservados em nome da tradição, pela cultura e pelos costumes. No capitalismo tardio, sua difusão é facilitada pela reificação que invade as dimensões da vida social, dissimulando as suas determinações estruturais, e, por via do irracionalismo, dissemina o individualismo, desvalorizando a verdade objetiva, obscurecendo as contradições sociais e tornando-as naturais.

A formação deve resultar em profissionais que tenham o projeto profissional enquanto orientador do exercício profissional, constando os seus valores universalizantes, orientado por uma teoria que apreenda de forma aprofundada os processos sociais, em uma concepção do homem enquanto um sujeito autônomo. As práticas devem ser norteadas por ações que transcendam o imediatismo e o fragmentado. Os profissionais que compreendem os seus objetivos sociais conseguem entender o significado social do Serviço Social na sociedade capitalista e decidem pela crítica para o alcance de fins éticos, “orientados por um projeto profissional crítico, os assistentes sociais estão aptos, em termos de possibilidade, a realizar uma intervenção profissional de qualidade, competência e compromisso indiscutíveis” (GUERRA, 2007, p. 15).

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO EM SERVIÇO SOCIAL. Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social. In: Caderno ABESS, nº 7, São Paulo, Cortez, novembro 1996.

- BARROCO, Maria Lucia; TERRA, Sylvia Helena. O Código de Ética do/a Assistente Social Comentado. São Paulo: Cortez, 2012.
- BOSCHETTI, Ivanete. Expressões do conservadorismo na formação profissional. In: Serviço Social & Sociedade, p. 637-651, 2015.
- BRAZ, Marcelo. A hegemonia em xeque. Projeto ético-político do Serviço Social e seus elementos constitutivos. Revista Inscrita, Brasília (DF), ano 7, n. 10, 2007.
- CHAGAS, Bárbara da Rocha Figueiredo. Ensino a Distância e Serviço Social: desqualificação profissional e ameaças contemporâneas. In: Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 15, n. 1, p. 28-42, 2016.
- CONGRESSO FEDERAL DO SERVIÇO SOCIAL. CFESS Manifesta: 30 anos do Congresso da Virada. Brasília: CFESS, 2009. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/congresso.pdf> (Acesso em: 11 nov. 2020).
- FERREIRA, Ana Paula. Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. In: Temporalis, v. 16, n. 32, p. 123-140, 2016.
- GUERRA, Iolanda. O projeto profissional crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional. Serviço Social e sociedade, cidade, Ano XXVIII, n. 91, Especial, set. 2007.
- IAMAMOTO, Marilda. 7º Seminário Anual de Serviço Social, organizado pela Cortez Editora, 2014.
- IAMAMOTO, Marilda. O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> (Acesso em: 06 dez. 2020).
- INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2000. Brasília: Inep, 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> (Acesso em: 17 jun. 2021).
- INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2010. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> (Acesso em: 17 jun. 2021).
- LIMA, Kátia Regina de Souza; PEREIRA, Larissa Dahmer. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. In: Sociedade em Debate, v. 15, n. 1, p. 31-50, 2009. Disponível em: <http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/view/358>. (Acesso em: 19 nov. 2020).
- MORAES, Carlos Antônio Souza. Os desafios do novo século à formação em Serviço Social. In: Temporalis, v. 16, n. 31, p. 105-132, 2016.
- NETTO, José Paulo. Transformações societárias e Serviço Social notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. In: Serviço Social e Sociedade. São Paulo, Cortez, n°50, p. 87-132, 1996.
- PEREIRA, Larissa Dahmer. Análise comparativa entre expansão dos cursos de Serviço Social EAD e presenciais. In: Temporalis, v. 14, n. 27, p. 181-202, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5017158> Acesso em: 19 jun. 2021.

CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: UM ESTUDO SOBRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Leticia Ferreira Pires⁸⁹
Marcela Rodrigues Santos⁹⁰

INTRODUÇÃO

Este trabalho discorre sobre a teoria da “Psicogênese da Língua Escrita”, elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em seus aspectos linguísticos no que tange o desenvolvimento, construção e a aquisição da linguagem escrita. Compreender este processo é fundamental para a prática docente, já que é por meio da linguagem que o ser humano se desenvolve e demonstra seu conhecimento sobre conteúdos metodológico e a interação com o meio social.

Toda pesquisa tem como objetivo responder uma pergunta, há vários métodos de pesquisa para que a pergunta seja respondida de acordo com o interesse do pesquisador. A pesquisa conta com o método dialético proposto pelo alemão Friedrich Hegel, no qual os fatos pesquisados não podem ser considerados fora de um contexto social, político e econômico, pois a função da pesquisa no contexto educacional é o coletivo, visto que ela é uma ciência que propõem a melhoria e desenvolvimento da coletividade, uma vez que a educação é a chave para a nossa sociedade se transformar positivamente.

A metodologia usada na construção deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, utilizando livros e artigos encontrados na internet.

A alfabetização é o principal objetivo da instituição escolar nas anos iniciais, assim sendo é fundamental que os professores dessas anos tenham se apropriado dos conceitos e teorias que subsidiam o processo de aquisição da linguagem e apliquem a/as teoria/as que mais se adequem a realidade de cada instituição, para obtenção de êxito do processo de internalização da linguagem oral e escrita, sabendo que é por meio da linguagem que temos a oportunidade de avaliar a construção dos processos cognitivo do aluno.

⁸⁹ Mestranda em Educação (UEG). CV: <http://lattes.cnpq.br/7075398609453956>

⁹⁰ Mestranda em Educação (UEG). Coordenadora pedagógica (SME/Goiânia-GO).
CV: <http://lattes.cnpq.br/4685662523076875>

O principal interesse pelo estudo da aquisição da linguagem, deu-se devido à necessidade de o profissional da educação conhecer os processos de construção e desenvolvimento da leitura e escrita, para que com base nas teorias possamos conseguir aplicar em prática. Sabedores de que a leitura e escrita é a base fundamental para o desenvolvimento do aprendizado em todas as áreas do conhecimento, além de subsidia-lo a caminhar de forma autônoma na construção de eu conhecimento, visto que uma leitura e escrita bem desenvolvida proporciona a compreensão de textos, possibilitando a capacidade de construir seus esquemas mentais, criando seus próprios conceitos e sendo um cidadão crítico e formador de opinião, segundo Piaget (1970) “O principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram”.

O presente trabalho traz uma reflexão teórica sobre a “Psicogênese da Língua Escrita”, pontuando a importância da linguagem no processo de construção da aprendizagem, baseando-se no desenvolvimento humano de Jean Piaget e na teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Assim, Ferreiro e Teberosky desenvolveram sua pesquisa com fundamentos psicolinguísticos quando recapitulam o construtivismo, partindo da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento e demonstraram que a criança, já antes de chegar à escola, tem ideias e faz hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que percorre até a aquisição da leitura e da escrita.

LINGUAGEM E APRENDIZAGEM

A linguagem é o fator primordial de comunicação do homem, sendo ela a atividade sociocognitiva que proporciona a compreensão dos sistemas de significado tornando possível codificação e a exposição de pensamentos e ideias, sendo um instrumento social, essencial para o desenvolvimento e a interação do homem com a sociedade permitindo assim que o indivíduo possa se construir e tornar-se completo, é por meio da linguagem que as pessoas se comunicam.

A linguagem é algo próprio do homem, Oliveira (1992) aponta na perspectiva Vygotskiana que: Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos simbólicos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria formas de ações que os distingue de outros animais (p. 24). Desde que o homem foi capaz de pensar e de falar, empregou nas palavras conjuntos de signos e significados para designar os objetos

de sua circunstância assim como para traduzir os pensamentos formulados sobre os mesmos além de ser formas verbais que se fez entender pelos seus semelhantes.

A comunicação humana é uma das comunicações mais complexas, constituída por meio de signos, significados e significantes. Rodrigues aborda o signo linguístico na concepção do suíço Ferdinand de Saussure.

Como dito, para Saussure, o signo linguístico é fruto da associação entre uma imagem acústica – o chamado significante – e um conceito – chamado significado. A imagem acústica seria uma espécie de representação psíquica dos fonemas de que se compõem o signo. (RODRIGUES, 2008, p. 12)

De acordo com as leituras a representação linguística para Saussure é resultante da combinação entre a imagem e o som da palavra que representa tal imagem, classificada por signo, significado é significante. O significante diz respeito a fonologia da palavra, isto é o som que ela representa, o significado representa o objeto que ela representa, já o signo corresponde a junção do significado e o significante.

Como a linguagem é a principal forma de comunicação do ser humano, consequentemente ela é o fator primordial para a aprendizagem, já que a linguagem é um instrumento social e a aprendizagem se dá por meio da mediação com o meio social.

Aprender é o processo de assimilação de qualquer forma de conhecimento, desde o mais simples onde a criança aprende a manipular os brinquedos, aprende a fazer contas, lidar com as coisas, nadar, andar de bicicleta etc., até processos mais complexos onde uma pessoa aprende a escolher uma profissão, lidar com as outras. Dessa forma as pessoas estão sempre aprendendo (LIBÂNEO, 1994 p).

Todos os processos pelos quais citados por José Carlos Libâneo como, manipular brinquedos e lidar com coisas estão diretamente relacionadas a interação com o meio social e para que esta interação ocorra necessitamos da linguagem para o desenvolvimento da aprendizagem. A linguagem é fundamental para a construção do desenvolvimento humano, pois ela não está compreendida apenas no aspecto de comunicação e transmissão de ideias através de palavras estas são fundamentais quando se refere ao desenvolvimento cognitivo, mas inclui também a comunicação não verbal.

A linguagem é essencial para o processo de ensino/aprendizagem, já que é por meio dela que se pode avaliar o desempenho escolar do aluno e o processo de ensino/aprendizado. Marquezan (2000) ainda cita a respeito construção do

aprendizado e a importância do convívio social para esta construção, além do papel crucial da linguagem para o aprendizado.

As características humanas dependem do convívio social. O convívio social cria as condições para o aparecimento da consciência. Através da aprendizagem a criança vai construindo o significado de suas ações e experiências. Com o uso da linguagem os significados ganham maior abrangência, dando origem a conceitos, ou seja, significados partilhados por grande parte do grupo social. (MARQUEZAN, 2000, p. 5)

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

A argentina Emília Ferreiro, baseou-se sua teoria construtivista de Jean Piaget, formou-se em psicologia e desenvolveu seus estudos dando ênfase a linguagem, ela desempenhou sua tese sobre aquisição da linguagem escrita, denominada como psicogênese da língua escrita.

A teoria da psicogênese da língua escrita elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, fundamentada na epistemologia genética do filósofo e psicólogo suíço Jean Piaget e na Psicolinguística do filósofo e linguista norte-americano Noam Chomsky, no qual os dois desenvolveram teorias sobre a aquisição da linguagem que tem como base linha construtivista, na teoria epistemológica de Piaget tem como eixo o interacionismo onde ocorre processos de desequilíbrio e equilíbrio que consistem na interação com um novo objeto e após compreender o objeto construindo um novo esquema mental o indivíduo volta ao seu estado equilibrado, pois ele assimila tal objeto aos seus conhecimentos prévios já internalizados sendo assim se acomoda e entra em equilíbrio novamente, tais processos diz respeito ao desenvolvimento da inteligência humana na concepção de Piaget.

Já na psicolinguística de Chomsky a linguagem é inata, em razão de o ser humano ser capaz de formar sentenças que dependem da intuição e criatividade, ou seja, o ser humano considerado normal já nasce com a capacidade de se apropriar da linguagem, já que o uso dela se dá através da compreensão e aquisição dentro dos domínios da fala.

Segundo Matui (1995), a psicogênese é o estudo da origem da mente, assim como a maneira que se desenvolve o conhecimento no ser humano. De um lado, a gênese da psique humana, que são as representações mentais, da memória e do pensamento, do outro a gênese dos conhecimentos que são de todo e qualquer conhecimento. Há vários estudos da psicogênese, como a psicogênese

da matemática, das ciências, do afeto, da alfabetização, dentre outras. Porém, é a psicogênese da alfabetização a mais difundida por conta da pesquisa das autoras Emília Ferreira e Ana Teberosky.

A teoria da psicogênese pode ser considerada um marco divisor na história da alfabetização pois ela transportou a principal indagação da alfabetização que é o método de ensinar, para a compreensão de como se desenvolve os processos mentais de quem aprende, desenvolvida a partir de reflexões e teses e baseado em um trabalho experimental realizado em Buenos Aires entre os anos de 1974 a 1976, sendo que a inicialmente faziam parte de um trabalho pedido na universidade na qual estudavam.

A teoria da psicogênese chegou no Brasil nos anos de 1980, período em que o país passava por uma situação política e econômica delicada, pois era o fim da ditadura militar.

Psicogênese é a parte da psicologia que se ocupa em estudar a origem e o desenvolvimento dos processos mentais, das funções psíquicas, no entanto a psicogênese da língua escrita pretende descrever como ocorre os processos mentais das crianças no seu processo de aprendizagem da língua escrita, como um processo de construção onde a criança faz seu próprio esquema mental desenvolvendo assim habilidades de escrita.

Conceituado a aquisição da linguagem escrita como processo de construção pois, ao produzir ou reproduzir as grafias as crianças precisam primeiro entender o procedimento no qual se dá a formação da escrita envolvendo a desequilibração que é a desconstrução de esquemas mentais para que como o contato de novas informações possam assimilar e então reconstruir um novo conceito se baseando nos conhecimentos já internalizados pelo indivíduo, proporcionando assim que esse volte a seu estado de equilíbrio, durante o processo de alfabetização as crianças criam hipótese de como se escreve as palavras e essas hipóteses são substituídas à medida em que ampliam seu conhecimento.

Num primeiro momento as crianças conceitualizam a escrita como um conjunto de formas arbitrárias, dispostas linearmente, que não representam os aspectos figurais do objeto – para isto serve o desenho- Logo começam a elaborar as condições de interpretabilidade, ou seja, para que uma escrita represente adequadamente algo Descobrem-se assim diferenciações quantitativas que têm a ver com limites mínimos e máximos de caracteres e diferenciações qualitativas que têm a ver com as formas das letras... A fonetização da escrita se inicia quando

as crianças começam a buscar uma relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala. (FERREIRO, 2008, p. 84-85).

NIVEÍIS DE HIPÓTESE

Como a teoria da psicogênese foi baseada na epistemologia genética de Jean Piaget, no qual o desenvolvimento infantil é representado por fases e uma fase é concluída quando o indivíduo atinge sua maturação biológica e cognitiva. A teoria da psicogênese busca explicar como ocorre essa aquisição específica de aprender a ler e escrever, tinham a hipótese de que as crianças, antes mesmo de ler e escrever, já criavam hipóteses de como funcionava o sistema de representação da escrita, estas hipóteses dos níveis de escrita que se inicia do pré-silábico e vai até ao nível alfabético. Além disso, as hipóteses ocorrem por reconstrução de conhecimentos anteriores, dando lugar às novas construções.

Primeiro nível de escrita é o pré-silábico: no qual a criança não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada se dá conta de que escrita não é desenho; precisa ter no mínimo três caracteres não repetidos; é necessário o contexto (desenho da escrita) e não relaciona som com letra, conforme Ferreiro:

(...) as grafias são variadas e a quantidade de grafias é constante. As crianças deste nível pareceriam trabalhar sobre a hipótese de que faz falta um certo número de caracteres – mas sempre o mesmo – quando se trata de escrever algo. Que este “algo” seja uma só palavra ou seja uma oração inteira, pouco importa. Assim há crianças que escrevem sempre 3 ou 4 grafias (FERREIRO, 1999, p. 202).

No período silábico inicial, a criança se dá conta de quantas partes (sílabas) formam a palavra, mas não consegue representar símbolos de maneira exata, não faz correspondência termo-a-termo, mas já faz referência à quantidade de letras, ou seja: corresponde a um período de transição entre a escrita pré-silábica e a hipótese silábica estrita, pode se dizer que esse período se trata das primeiras tentativas de escrever atribuindo a cada letra um valor sonoro silábico, porém não se utiliza da escrita convencional usa letras aleatórias de seu repertório para preencher os espaço das sílabas, como aborda Ferreiro (1999)

Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. (...) a se supera a etapa de uma correspondência

global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras às falas (FERREIRO, 1999, p. 209).

Já no período seguinte, “silábico-alfabético”, a criança percebe que não basta uma letra por sílaba, tem conflitos com a quantidade e se dá conta de que não basta repetir sílabas, sendo que os conflitos ortográficos surgem aqui.

Assim, a hipótese alfabética constitui-se na busca da grafia correta, de uma correspondência sonora, e a criança entende que escrever é transformar o que ouve em formas gráficas convencionadas culturalmente/socialmente. Para Ferreiro (1999), a escrita alfabética é o final da evolução e ao chegar neste nível a criança construiu a compreensão que de cada um dos caracteres da palavra tem valores sonoros que a sílaba se realiza sistematicamente em uma construção sonora dos fonemas, chegar no último nível não quer dizer que as dificuldades foram superadas.

CONCLUSÃO

A partir do exposto, pode-se entender que a linguagem é essencial para o desenvolvimento humano em as suas esferas, proporcionando o acesso ao conhecimento e socialização, tornando a civilização mais propensa ao desenvolvimento. Compreender os processos da construção da linguagem e trabalhar atividades que possam desenvolver a leitura e a escrita de forma significativa nos alunos não é uma tarefa fácil, mas se tivermos um bom conhecimento da turma e de suas habilidades podemos então usar métodos que sejam realmente eficazes na construção da leitura e da escrita, lembrando que não há nenhuma fórmula mágica para se seguir, para poder alfabetizar e letrar os alunos, e sim um planejamento voltado para a realidade em cada instituição, levando-se em conta os aspectos coletivos e individuais.

Pesquisar a respeito da aquisição da linguagem, alfabetização, letramento, e prática escolar, possibilitam o enriquecimento do conhecimento, para que possamos colocar em prática na carreira docente. Afirmamos que os temas estudados são estruturantes, devendo constantemente serem pesquisados proporcionam o alicerce ao ensino e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Os métodos de ensino*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 149-176.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. *O Problema da Atividade em Vygotsky*. La Taille, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon: *Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- CARVALHO, Nana Karine Lopes. *Intervenções mediadoras no processo de transição dos níveis de hipóteses de escrita na alfabetização de crianças*. Salvador, 2013. 85f. trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/34106/1/Nana%20Karini%20Lopes%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.
- MARQUEZAN, Reinoldo. *Aprendizagem e dificuldades de aprendizagem*. Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão, Santa Maria: Lapedoc, n. 37, 2000.
- FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela - 15. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.
- COLL, C.; GILLIÈRON, C. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In, LEITE, L.B. (org.) *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987. p. 15-49
- RODRIGUES, Rômulo da Silva Vargas. Saussure e a definição da língua como objeto de estudos. *ReVEL*. Edição especial n. 2, 2008. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].
- SOUZA, Luciana Virgília Amorim de. *A linguagem: teorias que explicam o seu uso e funcionamento*. 2015 Disponível em FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986, 1990 e 1999.
- FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VIVÊNCIAS DA PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO DE AULA REMOTA: CONTRIBUIÇÕES DA DIGITALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

William dos Santos Mário⁹¹
Andressa Brawerman-Albini⁹²
Claudio Lopes⁹³

INTRODUÇÃO

O ensino de língua estrangeira em um contexto de ensino público mostra-se como um verdadeiro desafio para os docentes, tanto por questões práticas como baixa carga horária por aula, a escassez de materiais didáticos disponíveis e salas superlotadas, como também pelo desinteresse da maioria dos alunos por essas disciplinas.

Ao considerarmos tais dificuldades que se apresentam aos professores já formados, deparamo-nos com o que talvez seja um desafio ainda maior para os professores recém-formados da graduação e que muitas vezes não possuem experiência prática na área. No que tange à formação inicial dos professores, nos cursos de Licenciatura exige-se que o estágio obrigatório seja oferecido como um meio de proporcionar ao estudante uma amostra da vida docente, pois ele permite, ao futuro docente, que seja posto em prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante a sua formação.

Por essa razão, ao longo da graduação no curso de Licenciatura Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba, são ofertadas diversas disciplinas teóricas voltadas a diferentes metodologias, teorias e abordagens sobre o ensino de língua estrangeira e também sobre a educação inclusiva, como também são oferecidas oportunidades de atuação em uma sala de aula real através de programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e como o Programa Residência Pedagógica (PRP). O PRP é um projeto que tem como objetivo a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao decorrer do curso de forma prática e contribui para a formação inicial

⁹¹ Licenciando em Letras Inglês (UTFPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/5591886844076485>

⁹² Doutorado em Letras (UFPR). Professora no Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (UTFPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/0904067563497910>

⁹³ Licenciado em Letras Inglês (UEM). CV: <http://lattes.cnpq.br/1686964217415624>

de professores de cursos de Licenciaturas, possibilitando aos residentes a vivência da docência em parceria com as redes públicas de educação básica.

O presente estudo⁹⁴ tem como objetivo relatar as experiências vividas em sala de aula por futuros professores no Programa Residência Pedagógica (Edital 1/2020), que por conta da pandemia de COVID-19, acabou tendo a maior parte de suas aulas de forma remota ou híbrida. O surgimento da pandemia de COVID-19 trouxe muitos desafios e necessidade de se remodelar em todas as áreas de atividade humana no planeta, incluindo a da educação. De forma que a solução encontrada para a área da educação não interromper totalmente as suas atividades foi ter aulas remotas usando plataformas como auxílio.

Ainda na esteira de mudanças ocorridas com o intuito de adequar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem, temos o surgimento, na década de 1980, das metodologias ativas. Entre as principais mudanças advindas da nova forma de configuração do processo de ensino e aprendizagem, temos o foco no contexto real de vida e dos conhecimentos do estudante e o estímulo ao discente no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem, dando-lhe maior autonomia e voz e tomando do professor a imagem de detentor do conhecimento. Sobre as metodologias ativas, temos:

Intenciona-se, com sua aplicação, favorecer a autonomia do estudante, despertar a curiosidade e estimular tomadas de decisões individuais e coletivas, advindas das atividades essenciais da prática social e nos contextos do estudante. (CAMAS; BRITO, 2017, p. 314).

Justifica-se a elaboração deste estudo por permitir a descrição das vivências em sala de aula, no formato remoto, de docentes em formação em um contexto real de uma sala de aula do ensino regular de uma escola pública, contribuindo para a melhoria do processo de formação de futuros professores.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

O processo de ensino e aprendizagem é uma tarefa muito subjetiva e vem sofrendo alterações no que diz respeito à forma de realizá-lo, principalmente com os avanços das tecnologias e as necessidades específicas dos aprendizes. Acompanhando os avanços tecnológicos, temos as evoluções na forma de lecionar com o advento das metodologias ativas de aprendizagem.

⁹⁴ Parte deste texto foi usado no relato de experiência do Programa Residência Pedagógica da CAPES.

Entende-se por metodologias ativas de aprendizagem as novas “alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas”. (MORAN, 2018, p. 41). Tais metodologias mudam o modelo tradicional de ensino, em que o professor é entendido como o detentor do conhecimento. Dessa forma, os papéis dos professores e dos estudantes têm uma sutil mudança. O professor torna-se um guia, mediador ou facilitador no processo de ensino e, portanto, é necessário que ele esteja aberto a novos questionamentos e a novas respostas. O estudante, por sua vez, torna-se o protagonista no processo de aprendizagem. Sua função é analisar, pesquisar, refletir, criar hipóteses, tomar decisões com o intuito de entender e/ou solucionar algum problema de acordo com o contexto de vida dele.

A respeito das tecnologias e das metodologias ativas de aprendizagem, é preciso ressaltar que é possível fazer o uso das metodologias sem o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). De acordo com Silva (2020, p. 14):

É possível utilizar metodologias ativas sem o uso de TDICs, por exemplo, fazer testes rápidos, recomendados na metodologia de Aprendizagem por pares (que será descrita mais à frente), utilizando cartões coloridos ou mesmo os dedos das mãos. (SILVA, 2020, p. 14)

No entanto, o uso das TICs agiliza as aulas e permite que a motivação das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem seja maior.

Há diversas formas de utilizar as metodologias ativas de aprendizagem nas aulas com o auxílio das TICs, como mostram os exemplos abaixo:

1. Sala de aula invertida: nessa abordagem, os estudantes têm contato com o conteúdo da aula antes mesmo dela acontecer através de algum aparato tecnológico. Assim, o conteúdo é exposto por mídias digitais e na sala de aula é “liberado para o aprofundamento do assunto, a realização de atividades nas quais os estudantes praticam e desenvolvem o que aprenderam, com o auxílio e a supervisão do professor.” (SILVA, 2020, p. 22).
2. Aprendizagem por pares: o objetivo principal é promover a aprendizagem por meio da interação entre os estudantes. Sobre essa metodologia, Silva (2020) aponta:

As aulas são divididas em pequenas séries de apresentações orais por parte do professor, focadas nos conceitos principais a serem trabalhados, seguidas pela apresentação de questões conceituais para os estudantes

responderem primeiro individualmente, depois discutirem com os colegas e justificarem sua resposta. (SILVA, 2020, p. 29).

3. Rotação por Estações de Trabalho: nessa metodologia, a sala de aula precisa ser organizada em “estações específicas, para que os estudantes possam fazer um rodízio e passar por cada uma delas, em um tempo que poderá ser estabelecido pelo professor [...]” (SILVA, 2020, p. 35). De acordo com o tamanho da turma e com os objetivos da aula, será definida a quantidade de estações de trabalho.
4. Aprendizagem Baseada em Problemas: o professor propõe algum problema do contexto dos estudantes e eles devem resolvê-lo. Em relação ao problema a ser resolvido, “deve-se levar em conta os conhecimentos prévios dos estudantes e no caso de graduandos e cursos técnicos relacioná-los com as suas futuras práticas profissionais.” (SILVA, 2020, p. 40).
5. Aprendizagem Baseada em Projetos: similar à metodologia anterior, com a diferença na duração do trabalho, “enquanto o trabalho com um problema normalmente ocupa poucas aulas, o trabalho com projetos pode ocupar todo semestre [...]” (SILVA, 2020, p. 45).
6. Aprendizagem Baseada em Equipes: dividida em três etapas. Na primeira, os estudantes precisam estudar o conteúdo indicado pelo professor fora da sala de aula; na segunda, há um teste aplicado em grupos e os estudantes são incentivados a argumentarem os motivos que os levaram a escolher determinada alternativa, recebendo *feedback* das suas respostas e, caso haja divergência das respostas entre os grupos, é possível fazer uma apelação por escrito; na última etapa, há a “aplicação de Conceitos, sendo fundamental para a consolidação dos conhecimentos estudados conforme os objetivos da disciplina, ela normalmente terá duração de mais de uma aula.” (SILVA, 2020, p. 52).
7. Gamificação: não se trata de usar algum jogo durante a aula, mas sim da “utilização de elementos ou estratégias de jogos como atividades no processo de ensino e aprendizagem, mas também tem sido utilizada no contexto corporativo para ampliar o engajamento e a produtividade dos colaboradores.” (SILVA, 2020, p. 57). Nessa metodologia, o grau de dificuldade aumenta gradualmente e os estudantes são premiados e recompensados por seus acertos e conquistas.

APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NAS REGÊNCIAS

O Edital 01/2020 do PRP teve vigência de 18 meses com total de 414 horas de atividades, divididas em três módulos com duração de seis meses cada e contabilizando 138 horas. O início das atividades do edital mencionado anteriormente foi em outubro de 2020 e teve seu término em março de 2022. As regências das aulas de Língua Inglesa foram ministradas em diferentes turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

No primeiro módulo, vigente entre outubro de 2020 ao final de março de 2021, trabalhamos com a turma do 8º ano do Ensino Fundamental. As aulas foram ministradas e preparadas de forma remota devido à pandemia de Covid-19. As aulas síncronas aconteceram via chamadas de vídeo através da plataforma *Google Meet*, ferramenta por onde tivemos o primeiro contato com a turma para nos apresentar e informar sobre as nossas aulas. Além disso, mantivemos contato com a turma através do *e-mail* da instituição e pela plataforma *Google Classroom*, em que esporadicamente aconteceram as aulas assíncronas. Nas aulas síncronas foi solicitado participação assídua dos estudantes, pois foi o momento em que os professores puderam avaliar e auxiliar os alunos em relação à leitura, pronúncia e entendimento de vocabulário na língua estrangeira.

Diversos temas foram trabalhados nas aulas do primeiro módulo, dentre eles: leitura e interpretação de tirinhas e charges, uso de sufixos através de letras de músicas e identificação de elementos de persuasão e argumentação em anúncios de propagandas. A habilidade de leitura recebeu maior foco nessas aulas por se tratar de uma ferramenta que possibilita ao estudante um melhor entendimento do mundo formal e do contexto de mundo real em que ele está inserido. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental de língua estrangeira, “a leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna.” (BRASIL, 1998, p. 20). Através dessas experiências, os professores perceberam que, para que as aulas focadas na habilidade de leitura sejam produtivas e atinjam os objetivos planejados, é importante dividir a aula de leitura em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na pré-leitura, o professor traz atividades que tragam o assunto do texto à tona com a intenção de saber o que e quanto os alunos sabem sobre o assunto. No momento da leitura, é importante que o professor use atividades que ajudem na compreensão do texto.

No pós-leitura, é importante fazer uma ligação entre o texto e a realidade do aluno para que o aluno use o conhecimento adquirido com o texto em um contexto real, no caso, o contexto dele próprio (LIMA, 2009).

No segundo módulo, vigente entre abril de 2021 até o final de setembro do mesmo ano, as aulas aconteceram no contraturno (após as aulas oficiais da turma na escola - fim de tarde e início da noite). As aulas síncronas, dessa vez com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental, aconteceram via chamadas de vídeo através da plataforma *Google Meet*. O contato dos professores residentes com a turma se manteve através do *e-mail* da instituição e da plataforma *Google Classroom*.

Os professores decidiram que as aulas do segundo e terceiro módulos seriam mescladas entre aulas com temas gramaticais e aulas com temas diversos. Entre os temas do segundo módulo, tivemos: o uso de verbos modais, lendas urbanas e superstição, mitologia, orações condicionais, conto de fadas, dentre outros. A decisão foi uma ótima estratégia porque possibilitou aos alunos trabalhar com a língua inglesa de formas diferentes. Em uma aula com tema puramente gramatical eles tiveram contato com diversos conteúdos e viram os contextos, as condições e as situações em que determinado conteúdo é usado. Por outro lado, em uma aula com tema diversificado, por exemplo sobre a história da moda, os alunos foram expostos ao vocabulário sobre o assunto e puderam expressar as suas opiniões sobre ele sem a preocupação de acertar uma regra gramatical. Dessa forma, as habilidades que receberam maior foco foram os da fala e escuta, pois é uma maneira de incentivar os estudantes a se tornarem pessoas mais empáticas por promover diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto. A respeito da oralidade, o documento BNCC (Base Nacional Comum Curricular) aponta: “a oralidade também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro [...]” (BRASIL, 2018, p. 243).

Em uma aula ministrada no segundo módulo, trabalhamos a metodologia de aprendizagem ativa de gamificação sobre nostalgia usando a expressão “*used to*”⁹⁵. Utilizando a plataforma *Google Classroom*, revisamos alguns adjetivos em inglês e explicamos os usos da expressão mencionada anteriormente para que os estudantes pudessem usá-los nas suas respostas na atividade. Após o momento de explicação, tivemos uma atividade com foco na habilidade de fala em que pedimos aos estudantes que compartilhassem os sentimentos deles ao verem imagens que

⁹⁵ A expressão “*used to*” é usada em inglês quando queremos falar sobre hábitos e situações que aconteciam no passado e que não acontecem mais. Pode referir-se a ações repetidas, a um estado ou situação.

escolhemos previamente. Por fim, tivemos um jogo de tabuleiro virtual sobre as lembranças da infância em que foi possível trabalhar o conteúdo gramatical de forma lúdica. Nesse jogo, tanto estudantes quanto alunos participaram na intenção de promover um diálogo. Foi utilizado um dado virtual para que pudessemos avançar nas casas do jogo e um cronômetro virtual para estimular respostas rápidas dos participantes. A escolha dessa atividade foi positiva e proporcionou um momento de diversão e prática da língua inglesa, além de servir de instrumento de aproximação e troca de informações pessoais básicas entre os participantes. Ao comentar as respostas, os estudantes esqueceram-se de que estavam participando de um jogo e foi preciso que os professores os lembrassem e incentivassem a querer ser o vencedor da brincadeira.

Percebemos que a decisão de mesclar os temas das aulas entre conteúdos puramente gramaticais e com temas livres foi fator determinante na participação e interesse das alunas que estiveram nas aulas, que demonstraram evolução em relação à língua inglesa, expressando-se de forma clara e natural. Outro fato que merece destaque é o comentário das alunas que gostaram de ter aulas sobre temas que elas mesmas sugeriram. Isso mostra a importância de o professor dar abertura para que os seus alunos expressem suas opiniões sobre as aulas e sobre temas das aulas, contribuindo para uma maior motivação por parte dos alunos.

Por fim, tivemos o terceiro módulo com vigência de outubro de 2021 até o final de março de 2022. Dessa vez, com as mesmas alunas que terminaram o módulo anterior e no 1º ano do Ensino Médio. No início do terceiro módulo, as aulas continuaram com temas mesclados entre gramática e temas livres, tendo aulas sobre inteligência emocional, compreensão textual, signos do zodíaco, voz ativa e voz passiva, entre outros. As alunas mantiveram participação assídua e estavam cada vez mais interessadas em aprender a língua inglesa.

Em uma aula ministrada no terceiro módulo, trabalhamos a metodologia de aprendizagem ativa baseada em problemas com um jogo sobre o mistério do assassinato de um filme utilizando a plataforma *Google Classroom*. Nessa aula, todos os participantes foram envolvidos na solução do mistério. Explicamos que um personagem foi assassinado e a maioria dos personagens envolvidos tinham um motivo para cometer tal crime. As regras do jogo consistiam em: cada participante recebeu um cartão, através do *chat* da plataforma usada, com informações de um personagem; foram dadas dicas sobre os personagens e foi orientado que cada participante colhesse as informações dos outros jogadores e, caso alguém achasse necessário, poderiam ser feitas perguntas com as informações colhidas; quando

uma pergunta foi feita a um participante, não foi permitido mentir na resposta, mas foi permitido se fazer de inocente através de expressões. Ao final das dicas, cada participante teve que indicar um personagem como autor do crime e dizer os motivos que ele acredita que o levaram a tal decisão. Por fim, o professor conta o que realmente ocorreu na cena e revela o personagem que cometeu o crime.

No final desse módulo, fizemos as seguintes perguntas às alunas: ‘qual(ais) foi(foram) a(s) sua(s) aula(s) preferida(s)? Por quê?’, com a intenção de medir o grau de satisfação das alunas ao participarem das nossas aulas. Tivemos como respostas: a aula sobre Halloween porque é o segundo feriado preferido; a aula sobre lendas urbanas porque é um tema que rendeu muito assunto; a aula sobre Harry Potter porque as alunas são muito fãs da saga, tanto que elas leram todos os livros e assistiram todos os filmes lançados sobre o personagem. Curiosamente, os temas relatados por elas como os preferidos foram os de temas livres que foram criados pensando no contexto de vida delas. A experiência de trabalhar com esses alunos, por todo esse tempo, foi muito satisfatória e gratificante, contribuindo para o reforço do sentimento, em nós professores residentes, de que estamos atuando na profissão exata para as nossas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivos centrais relatar as experiências vividas em sala de aula por futuros professores, como também apontar as contribuições do Programa Residência Pedagógica. Graças às contribuições e troca de conhecimentos entre todos os professores residentes, professores preceptores e a professora orientadora tivemos condições de atuar na profissão docente de forma bem-sucedida.

O uso das TICs foi de muita serventia para as aulas por promover o aprendizado de forma atrativa e possibilitar a realização das aulas no contexto remoto devido à pandemia de COVID-19. No entanto, alguns pontos negativos merecem destaque. Infelizmente, a conexão com a Internet e aparelhos eletrônicos para acesso às aulas teve problemas e impossibilitou o andamento de algumas poucas aulas. Ainda, como nem todos os estudantes ligaram a câmera de seus celulares, *laptops* e afins durante a aula, não foi possível acompanhar a expressão facial deles, aspecto que serve como um termômetro para o professor no que diz respeito ao entendimento do conteúdo.

Com base na experiência relatada, percebemos que a UTFPR, a Escola Estadual Professor Cleto e o PRP possibilitaram a troca de conhecimentos das

peças envolvidas, aproximando o processo de formação acadêmica do contexto real de uma sala de aula em uma escola do ensino público.

Vale destacar o papel fundamental na formação dos professores envolvidos no PRP, que se deu de formas diferentes de acordo com as partes envolvidas: professor residente, professor preceptor e escola participante. A contribuição para o professor residente foi na formação inicial ao permitir a aplicação, de forma prática, do conhecimento teórico adquirido na instituição de ensino superior ao realizar as regências na escola parceira do PRP e na conscientização da importância do papel do professor na sociedade que, conforme aponta Nóvoa (2016):

estaria ligado ao potencializar a transformação da informação em conhecimento. Principalmente numa sociedade altamente conectada, em que tudo que se deseja ver está a um toque do dedo indicador, tem-se que entender que “o que define a aprendizagem não é saber muito, é compreender bem aquilo que se sabe. (CAMAS; BRITO, 2017, p. 317 *apud* NÓVOA, 2016).

Para o professor preceptor, a contribuição foi na formação continuada, pois ele volta a se debruçar sobre assuntos da sua área de atuação através da universidade participante no PRP. Sobre a formação continuada: “os professores se formam ao longo da vida escolar e a aprendizagem da docência extrapola o domínio de técnicas e metodologias.” (FREITAS, 2017, p. 10 *apud* NÓVOA, 2002).

Para a escola participante, a contribuição foi através do incentivo e novas perspectivas que os professores residentes levaram aos alunos da instituição e ao professor preceptor, como também em relação ao aspecto social ao estreitar relações com futuros professores.

Dessa forma, concluímos que o uso das TICs em aulas no formato remoto ou presencial e a digitalização da educação proporcionam maior facilidade de acesso ao conhecimento nas escolas de rede pública, além de servir como um fator de motivação tanto para o professor quanto para os estudantes. É importante que a educação básica nas escolas públicas brasileiras receba verbas para garantir o acesso à digitalização e que os professores sejam preparados para atuar nesse formato de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-inglesa>. Acesso em: 13 abr. 2022.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 11 abr. 2022.

CAMAS, N. P.; BRITO, G. S. da. Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, PUC-PR. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/1981-416X.17.052.DS01/12350>. Acesso em: 13 abr. 2022.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

LIMA, Diógenes Candido de. **Ensino aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda**. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

OPAS BRASIL. **Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)**. 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 11 abr. 2022.

Residência Pedagógica. Disponível em: https://sei.utfpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1750991&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 09 abr. 2022.

SILVA, A. J. de C. **Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação**. Lavras: Editora UFLA, 2020.

UR, P. **A course in language teaching: Practice and theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. Disponível em: <https://sacunslc.files.wordpress.com/2015/03/penny-ur-a-course-in-language-teaching-practice-of-theory-cambridge-teacher-training-and-development-1996.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: ELEMENTOS DA EDUCAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO

Vandeir Robson da Silva Matias⁹⁶
Eliara Cibelle Martins Diniz Silva⁹⁷

INTRODUÇÃO

As transformações nos processos de produção ocorridas nas últimas décadas, provenientes dos novos moldes de organização da produção e da relação entre o capital e o trabalho moldaram tanto o mercado quanto o mundo do trabalho, que vivem uma profunda transformação passando a exigir um trabalhador que seja cada vez mais qualificado, proativo e polivalente. Embora, esse seja um retrato da realidade da administração dos bens privados, é possível observar que esse fenômeno atinge a administração pública. Nesse processo a máquina pública, utiliza-se de estratégias bastante semelhantes aos das empresas privadas para gerir seus recursos e de maneira gradativa, mas pontual. Substitui o modelo de gestão tradicional, o burocrático, pelo modelo de gestão gerencial.

Nesse contexto, a profissionalização do serviço público, com a utilização das ferramentas de gestão, cria a ideia que o desenvolvimento da administração pública deve estar ancorada na existência de um conjunto de capacidades técnicas e gerenciais que objetivam a prestação de um serviço público mais eficiente. Nesse processo, passa-se a exigir que o servidor público se encontre alinhado com essa nova perspectiva de gestão gerencial.

Observa-se então, que uma incitação da profissionalização da Administração Pública brasileira, ancorada nos postulados constitucionais e nas mudanças impostas ao serviço público nas últimas décadas, com destaque, as alterações implementadas pela Reforma do Estado de 1995⁹⁸ no Brasil, refletem um consenso que o desenvolvimento econômico de um país está intimamente relacionado à qualidade da administração do bem público. Para Kliksberg (1998), é neces-

⁹⁶ Doutor, Mestre e licenciado em Geografia (UFMG). Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (CEFET-MG). CV: <http://lattes.cnpq.br/2513820145918007>

⁹⁷ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (CEFET-MG). Agente Executivo Governamental. CV: <http://lattes.cnpq.br/7777269413810864>

⁹⁸ O Brasil teve duas grandes reformas administrativas significativas. Em 1937, durante o Governo de Getúlio Vargas, camada de burocrática e em 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso com a designação de gerencial.

sário que os agentes públicos sejam capacitados em vários campos, tais como, Ciências do Estado, formulação de políticas públicas e resolução de problemas e conflitos da sua área de atuação.

Quando se fala em servidor público, faz-se necessário pontuar que, ele é o agente ocupante de cargo público. Nesse contexto, Di Pietro (2010) categoriza o servidor, considerando a subordinação desse à máquina pública: em primeiro lugar temos os servidores estatutários, titulares de cargos públicos, com regime legal próprio; o seguinte são os empregados públicos subordinados à Consolidação das Leis Trabalhistas, e por fim os servidores temporários que exercem uma função pública por um prazo determinado.

A nova configuração do mundo do trabalho público deseja que os servidores já venham prontos de casa, que tenham condições de realizar multitarefas assim como adaptáveis, criativos e dispostos. Nesse sentido, essa pesquisa levanta as seguintes questões:

- a. De que modo o ambiente para o desenvolvimento profissional dos estatutários, na administração pública, é favorável?
- b. Como o modelo atual de gestão na administração pública tem contribuído para a formação profissional do servidor?
- c. De que forma o modelo gerencial tem contribuído para a mobilidade social dos servidores públicos?” – Seria no sentido financeiro?

Contemporâneo ao discutido nos parágrafos anteriores, foi o movimento econômico que o Brasil vivenciava, após 1980, com a abertura do seu mercado, que trouxe à tona a relação da tecnologia com o crescimento da produção de bens e de serviços. Para lidar com os desafios desses novos modelos, as instituições de Educação Profissional passam a oferecer formações voltadas a um mercado de trabalho cada vez mais tecnológico. E os indivíduos, também, se deslocam no sentido de buscar essas formações, muito embora, a formação dos indivíduos nem sempre aconteçam dentro das instituições de ensino, o aprendizado profissional em muitos casos pode se dar fora dos espaços formais de educação. Objetiva se nesse capítulo contribuir para a reflexão da formação continuada de servidores públicos em espaços não formais.

DESENVOLVIMENTO

O mundo do trabalho público no Brasil tem sido cada vez mais influenciado pelo modelo da administração pública gerencialista. Seu impacto na formação profissional e técnica do servidor se traduz em exigências que o gerencialismo impõe ao servidor. Resta saber se as instituições públicas são capazes de promover um ambiente que permita que o servidor desenvolva o perfil definido como o ideal ao modelo. Para isso, antes é necessário evidenciar o que difere o ambiente e o profissional que atuam no gerencialismo, no setor privado e no setor público.

A primeira diferença evidente é a estabilidade, embora o trabalho de maneira geral sofra com as constantes mudanças do mercado, e essas mudanças impactam na vida dos trabalhadores, no serviço público o instituto da estabilidade, tem sido uma questão polêmica quando se trata de abordar questões relativas à qualificação do servidor. Silva (2004), em trabalho que investigava a percepção de trabalhadores jovens, apontou que, frente às vivências da precarização e desemprego, o serviço público tornou-se não uma opção, mas uma saída para a inserção no mundo do trabalho. O que se observa também, é a inserção de profissionais muitas vezes em funções com exigência menor de formação frente aos que os concurseiros apresentam. Podemos analisar com isso, que o serviço público passou a ser objeto de desejo de profissional e que a estabilidade pode permitir a inserção de trabalhadores com formação profissional embora por vezes que os certames não exijam.

A segunda diferença assenta-se na elasticidade institucional. Enquanto os trabalhadores da iniciativa privada gozam de autonomia para realizar suas atividades, para os servidores públicos há uma restrição que é legal. Para Meirelles (2000) “na Administração Pública não há liberdade nem vontade pessoal. Enquanto na administração particular é lícito fazer tudo que a lei não proíbe, na Administração Pública só é permitido fazer o que a lei autoriza”. (MEIRELLES, 2000, p. 82)

O que o autor evidencia é que à luz do princípio da legalidade, o servidor só exerce sua função se essa estiverem em conformidade com a lei. O servidor que não observar esse princípio e agir em desacordo com os instrumentos legais, ainda que esteja agindo em favor do interesse público, transforma seu trabalho em ato nulo e ilícito. Para Silva (2015, p. 1), “para que a administração possa atuar, não basta à inexistência de proibição legal, é necessário tanto a existência de determinação ou autorização da atuação administrativa na lei”.

Postas estas diferenças, observou-se durante a pesquisa para construção desse referencial teórico que a profissionalização do serviço público, embora seja implementada na vida do servidor, deve ser promovida pelo Estado.

É importante evidenciar que de maneira geral, as reformas da administração pública realizadas no Brasil tiveram impacto na profissionalização dos servidores, tanto no que tange ao perfil dos profissionais, quanto na configuração da força de trabalho da administração pública federal. O exemplo disso, a Emenda Constitucional (EC) nº 19 de 04 de junho de 1998, que traz a luz o princípio da eficiência, evidencia que a satisfação do interesse público se relaciona com o foco no resultado. Nesta perspectiva, o servidor público passa a ocupar papel de destaque na implementação exitosa de entrega de serviços públicos de qualidade e com isso, fica claro que se fazia necessária a promoção de formação e/ou qualificação dos servidores e gestores públicos. Não por acaso, a mesma Emenda traz em seu bojo a criação das Escolas de Governo (EG). A definição de EG, pode ser entendida segundo Pacheco (2000):

(...) instituições destinadas ao desenvolvimento de funcionários públicos incluídas no aparato estatal central (nacional ou federal) ou fortemente financiadas por recursos orçamentários. Isto porque sua inserção no aparelho estatal tem fortes implicações para o debate em torno de sua missão, finalidades e desafios (PACHECO, 2000, p. 36).

Pacheco (2000), pontua também as diferenças existentes nos modelos atuais de EG, que se relacionam com as abordagens e metodologias empregadas. Essas diferenças, aliadas a falta de instrumentos legais para normatizar a atuação das escolas, levou à estruturação de vários espaços que se utilizam do termo escolas de governo sem uma base comum de atuação, inclusive um rebatismo das antigas formas de treinamento. Isso se dá, muito em função da lacuna conceitual sobre a autonomia, personalidade jurídica adequada, escopo de atuação, entre outros, que as EG apresentam em sua constituição (MATOS, 2007; FERNANDES, 2013).

O projeto de profissionalização do serviço público, não encontra somente os percalços mencionados acima, sua atuação é marcada pela insipiência ocasionada pelas poucas políticas públicas para o desenvolvimento do servidor público por meio de treinamento e progressão na carreira. De maneira geral, a progressão na carreira, refere-se mais à permanência no cargo do servidor e as gratificações consideram mais o tempo de serviço.

O referencial teórico consultado trouxe, em seu desenvolvimento, as modalidades de formação que são oferecidas pelas instituições públicas como fator de aprimoramento do serviço público. Não foram consideradas, para efeito desse trabalho, as formações que são buscadas de maneira individual pelos servidores. Embora reconheçamos que essa discussão é importante e que a reflexão sobre ela poderia nos ajudar a compreender como a lógica do capital humano subjetiva o investimento do sujeito em si mesmo. Segundo Marconi (2000), o perfil geral dos servidores em todas as organizações públicas é composto por profissionais que detêm conhecimento técnico e específico do seu processo de trabalho, mas esse conhecimento é pouco atualizado. Para Schikmann (2010), há uma evidente ausência de estímulos ao desenvolvimento profissional com percepção remuneratória e também há uma ausência de mecanismos que premiem o desempenho do trabalho, como expresso em:

Além disso, muitas organizações públicas ainda não vinculam a realização do trabalho com o adequado desempenho, e este, por sua vez, está desvinculado dos mecanismos de remuneração. O fato de haver pouca ou nenhuma ênfase no desempenho, no resultado e nos critérios de mérito é refletido pela falta de mecanismos para o desenvolvimento profissional contínuo e permanente e pelo pouco estímulo à rotação de funções. (SCHIKMANN, 2010, p. 17).

A autora complementa ao dizer que a “política de Gestão de Pessoas”, preconizada pelos planos de cargos e salários, pode levar os servidores à acomodação no trabalho. A autora também observa que os servidores públicos utilizam como progressão na carreira mais o tempo de serviço, já as gratificações relativas à formação são utilizadas como alternativa de aumento salarial. Nesse sentido, o trabalho procurou evidenciar mais os processos de formação oferecidos pela administração pública.

Nesse processo, observa-se então a estruturação das Escolas de Governo como estruturas de qualificação do servidor para o trabalho. Direcionando sua aplicação às temáticas gerenciais, típicas do modelo gerencialista, como a gestão por competências, gestão de pessoas, mapeamento de processos entre outras.

Constata-se que a metodologia utilizada para a formação para o trabalho nestes espaços é enraizada no conceito de competência, muito em virtude de tal termo ser amplamente utilizado quando se trata de reforma gerencial. Seu percurso de construção conceitual, encontra fontes na corrente teórica de estudiosos

franceses, como Zarifian (1996), que em resumo relaciona a competência aos feitos das pessoas considerando as condições dos ambientes de trabalho.

Dutra (2004), entretanto, avalia que a competência deve ser considerada como a capacidade que o profissional tem de atingir os objetivos propostos pela instituição, mas sem perder a relação que a competência possuiu com outras temáticas relativas à qualificação como o conhecimento, habilidade e atitude. E para que a gestão por competências seja efetiva é necessário que a formação gerencial reflita os conhecimentos, habilidades e atitudes do desempenho profissional.

Com isso, a gestão por competências no serviço público, tem se fundamentado como norteador de programas de educação profissional e de gestão das relações de trabalho. Alguns defensores da sua aplicação justificam sua utilização considerando que o modelo é o mais adaptável às demandas de eficiência impostas ao setor público.

Para a discussão da Gestão por Competências no serviço público é imprescindível conceituar o termo competência. Para Fleury e Fleury (2001) afirmam que o conceito de competência é:

Um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém. Embora o foco de análise seja o indivíduo, [...] sinaliza a importância de se alinharem às competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações. (FLEURY E FLEURY, 2001, p. 185)

Os autores constroem o conceito de competência relacionando-o com o arcabouço individual de conhecimentos, habilidade e atitudes, mas que os parâmetros de análise devem responder a necessidade do campo e da atuação profissional.

Para entendermos os conceitos que envolvem a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), é necessário entender a educação e o trabalho como conceitos materiais e a relação de forças entre esses conceitos.

Em Saviani (2007), observamos a descrição da relação direta entre trabalho e educação. Assim, os seres humanos ao produzir sua existência, são educados pelo próprio processo de trabalho e pelo trabalho social educam-se mutuamente, diz que:

[...] no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando.

Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. além de serem educados pelo próprio processo do trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Nesse sentido, Marx ajuda a entender que o trabalho é um valor de uso que ora dá conta de ser criador e ora mantenedor da vida humana:

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem - quaisquer que sejam as formas de sociedade- é necessidade natural e terna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 1982, p. 50)

A partir dessa definição, compreendemos que a relação de troca entre o ser humano e a natureza para poder manter a vida humana, não reduz somente a existência individual. Ela é também marcada pela relação com os demais seres humanos. Ao apropriar-se da natureza (seja pela transformação, criação e recriação) ele reproduz sua existência em primeiro nível que é biológico e físico. Essa característica é definida por Marx como trabalho como mundo da necessidade e ao mediar esse processo pelo conhecimento, ciência e tecnologia passa a produzir e reproduzir a sua existência de maneira social, simbólica, afetiva e cultural, sendo definido como mundo da liberdade.

Para Ramos (2008) o trabalho deve ser concebido da seguinte maneira:

O trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto- forma específica que se configura na sociedade capitalista- o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humana. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano (RAMOS, 2008, p. 3).

A mesma autora, contudo, relaciona o trabalho com o aspecto econômico ao apresentá-lo “como forma histórica das relações sociais sob um modo de produção específico” (RAMOS, 2008, p. 3). Observa-se que atravessado pelo processo de compra e venda da força de trabalho, o trabalho é regulador, dentro do capitalismo, da mercantilização dessa troca na forma de emprego. Esses fatores impulsionaram as políticas públicas de formação profissional, a profissionalização e outras estratégias que cumprem o papel de preparar para o exercício profissional.

A EPT é desenhada para aliar conhecimento científico e tecnológico, necessários à produção de bens materiais, com isso seu objetivo é sistematizar o conjunto de experiências e de saberes vivenciados no decorrer dos tempos. Contudo, o que se observa é que nem sempre o resultado dessa política educacional – requisito de qualificação para o mundo do trabalho – atende ao caráter emancipador para os sujeitos, o que muitas vezes é observado, é uma qualificação que tende mais à educação para o trabalho, formação do profissional, que efetivamente a educação pelo trabalho.

É importante entender que o processo que conduz a EPT no sentido à formação para o trabalho encontra raiz no modelo de produção. Os sistemas de produção, não dizem somente da organização do trabalho, mas reverberam nas práticas sociais e por consequência conduzem o sistema educacional para a formação de trabalhadores comprometidos com as demandas do capital. De acordo com Frizzo (2008), as mudanças de modelos de produção, com a institucionalização de formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho possibilitam a intensificação da exploração do trabalho (FRIZZO, 2008, s/p.).

Para enfrentar os impactos do neoliberalismo na educação que a formação pelo trabalho se torna central. Com vistas à emancipação dos trabalhadores e sua habilitação ao enfrentamento da perversidade de uma formação calcada na exploração, é necessário construir uma educação que permita que os conhecimentos do processo do trabalho sejam apreendidos em sua totalidade, mesmo que a atuação profissional se restrinja a apenas uma parcela dessa totalidade.

Nesse sentido, para que a Educação Profissional e Tecnológica se torne uma possibilidade para a formação no trabalho, é necessária a ampliação do trabalho como princípio educativo. Tendo como norteador o ideal de que a formação não deve ser orientada pelo utilitarismo e nem deve se restringir apenas à preparação para execução de funções técnicas para servir de imediata resposta à demanda por trabalhadores pelo mercado de trabalho.

É importante que esse projeto de educação alie as bases científicas, as questões históricas e culturais onde é realizado, considerando que o trabalho e a tecnologia são estruturas em constantes mudanças no processo social. Concordamos com Gramsci (2004), que o que fortalece o trabalho enquanto princípio educativo é a união entre a teoria e prática, articulando o trabalho com a ciência gerando uma educação que permita uma compreensão crítica do mundo. Conclui-se então que o desafio da transformação da EPT em uma possibilidade de formação no trabalho está contido no processo educacional que centraliza o trabalho como princípio educativo que objetiva a emancipação dos trabalhadores e permite novas e inclusivas experiências de formação.

As Escolas de Governo, implementadas pela Emenda Constitucional em nº19/1998, figuram como espaços de formação para trabalho, isso acabou por impulsionar o processo de expansão de instituições governamentais para direcionadas às aprendizagens corporativas e acadêmicas de formação de seus servidores.

É importante dizer aqui que a capacitação do servidor não deve ser somente orientada ao trabalho e reduzidas às formas de como tornar esse trabalho mais produtivo, é preciso que esse aprendizado seja significativo ao sujeito que seja capaz de transformá-lo em outras esferas que não somente a profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se uma lacuna existente entre a expectativa do mundo do trabalho público frente à formação do que o servidor possui, bem como as mudanças e incrementos tecnológicos e gerenciais do serviço público.

Nesse contexto, são necessárias estratégias para abarcar as novas habilidades requeridas aos servidores, visando à disseminação de uma educação profissional orientada pelo trabalho e para o trabalho, principalmente alinhada quanto aos conceitos estabelecidos até o momento sobre a educação profissional e tecnológica em ambientes não-formais de educação. Conforme teoriza Libânio (2006), a demanda de formação atual não está somente na sala de aula. O contexto complexo e de formação geral, que engloba as dimensões culturais, sociais, da educação e da profissionalização, levam os profissionais para além da sala de aula constituindo assim os espaços não-formais de educação.

É necessário expandir os estudos apresentados por esse capítulo. Cabe investir mais nas abordagens sobre a relação da educação profissional e tecnológica aos ambientes de cidades inteligentes, o que pode incentivar outros centros a

explorarem mais o tema, assim como incentivar servidores de outros ambientes a buscarem qualificação profissional.

REFERÊNCIAS

- DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 23ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- DUTRA, J. S. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2004.
- FERNANDES, Ciro Campos Christo. O tema das escolas de governo na emenda da reforma administrativa. **Respblica**. Brasília: ANESP, v. 12, n. 2, jul-dez, 2013.
- FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 5, n. spe, 2001. Disponível em . Acesso em: 26 jun. 2020.
- FRIZZO, Giovanni. O Trabalho Pedagógico como Referência para a pesquisa em Educação Física. **Revista Pensar a Prática**. v. 11, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/3535/4076>>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**, v. 1. Organização e tradução Carlos Nelson Coutinho - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- KLIKSBERG, B. **Repensando o estado para o desenvolvimento social**. São Paulo: Cortez, 1998.
- MARCONI, Nelson. **Políticas Integradas de Recursos Humanos para o setor público**. Programa Avançado em Gestão Pública Contemporânea. EgapFundap, 2000. p. 247.
- MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Central Provisório**: as diferentes questões. Lisboa: Avante Edições, 1982. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- MATOS, Fabiana Oliveira. **Escolas de governo na Constituição Federal**: a regulamentação no âmbito da Administração Pública Federal. 2007. 46p. Monografia (Especialização) - Instituto Brasileiro de Direito Público. Brasília, 2007.
- MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro** – 25. Ed. São Paulo: Malheiros, 2000.
- PACHECO, Regina Sílvia. Escolas de governo: tendências e desafios – ENAP-Brasil em perspectiva comparada. RSP – **Revista do Serviço Público**. Brasília: Enap, ano 51, n. 2, p. 03-21, 2000.
- RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan/abril, 2007.
- SCHIKMANN, Rosane. **Gestão Estratégica de Pessoas**: bases para a concepção do curso de especialização em gestão de pessoas no serviço público. Brasília: ENAP, 2010. 346 p. ISBN 9788525600691.
- SILVA, M. M. (2004). O trabalho para jovens graduados no novo modelo de acumulação capitalista. **Revista Perspectiva**, 22 (2), 405-424.
- ZARIFIAN, Philippe. **A gestão da e pela competência**. In: Seminário educação profissional, trabalho e competências. Rio de Janeiro: Centro Internacional para a educação, trabalho e transferência de tecnologia, mimeo, 1996.

A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O OLHAR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Ginaldo Cardoso de Araújo⁹⁹
Edson Santana Pessoa¹⁰⁰

INTRODUÇÃO

O discurso da inovação tornou-se um mando em nossas vidas nos últimos tempos. No campo da educação, por exemplo, os sujeitos são interpelados a criar, a renovar ou inventar, a fazer as coisas de maneiras diferentes, fora do comum, do trivial. São interpelados, enfim, a desafiarem a sua criatividade! De acordo com Silva e Fabris (2013), a inovação emergiu no cenário pedagógico brasileiro contemporâneo como um imperativo, produzindo uma necessidade permanente de atualização e renovação na seara educacional.

Embora opere com força nos dias atuais, motivado principalmente pelas consequências da pandemia da Covid 19 na educação, a inovação pedagógica já circula no Brasil pelo menos desde o Movimento da Escola Nova, na primeira metade do século XX. Tal movimento, inspirado nos pressupostos da filosofia da educação do norte americano John Dewey, rejeitou as pedagogias disciplinares e corretivas, chamadas de tradicionais, e propôs mudanças no sistema de ensino da época, dentre as quais, a mais marcante, talvez, tenha sido a importância dada às atividades do estudante, colocando-o no centro do processo educativo.

Saviani (2008, p. 8) destaca que a Escola Nova deslocou a educação “do eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos”. Na perspectiva desse autor, a Escola Nova buscou romper com uma pedagogia inspirada na ciência e valorizou uma pedagogia de inspiração experimental baseada, principalmente, nas contribuições da biologia e da psicologia, pois, de acordo com o Escolanovismo, o importante não é aprender, mas potencializar o aprender a aprender.

⁹⁹ Doutor em Educação (UFMG). Professor (UNEB). CV: <http://lattes.cnpq.br/2801448444389056>

¹⁰⁰ Pós-graduando em Práticas Docentes Interdisciplinares (UNEB). Professor (SME/Lagoa Real-BA). CV: <http://lattes.cnpq.br/2908080871308150>

A ligeira referência à Escola Nova foi feita para mostrar que a relação entre educação e inovação é uma construção histórica e que, em cada momento da história, atribuem-se sentidos diferenciados a essa relação. Desse modo, no contexto que estamos atravessando, marcado pelas incertezas e imprevisibilidades, a inovação pedagógica opera com a noção de que os saberes no mundo contemporâneo estão mudando muito rapidamente, por isso as alterações no cotidiano da sociedade e da escola são inevitáveis. Assim, ensinar e aprender em um mundo em transformação exige uma renovação permanente. Logo, a escola precisa acompanhar a inovação e o desenvolvimento do conhecimento, da ciência e da tecnologia para possibilitar a construção das aprendizagens necessárias ao enfrentamento dos desafios da contemporaneidade.

Nesse sentido, qualificação constante, renovação, desenvolvimento de competências e habilidades são expressões que circulam no cenário da educação, especialmente nos contextos de formação de professores, os quais buscam mobilizar os sujeitos a romperem com as práticas educativas tradicionais e comuns da docência. Esse movimento visa à construção de um profissional qualificado e competente para construir práticas pedagógicas capazes de atrair a atenção dos estudantes no processo ensino-aprendizagem. Assim, a inovação pedagógica cria redes de circulação da verdade para reverberar esse discurso no cenário educacional, incitando e desafiando o sujeito a se constituir a partir dessa verdade, pois como nos diz Foucault (1999, p. 29) “a verdade é a norma; é o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder”.

Dito isto, a questão que mobiliza o desenvolvimento deste estudo é a seguinte: de que modo a inovação pedagógica circula em documentos oficiais das políticas públicas do campo da educação? Pretende-se, assim, analisar o modo como o princípio da inovação pedagógica orienta a formação de professores nas recentes políticas públicas educacionais. O argumento central aqui desenvolvido é o de que a inovação pedagógica é posicionada, nos documentos analisados, como um princípio educativo que busca fomentar novas e criativas práticas de ensinar e aprender, visando ao desenvolvimento das aprendizagens essenciais dos estudantes. Para o desenvolvimento deste argumento, o presente texto está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa; na sequência, destacamos a análise dos dados coletados e, por fim, tecemos as considerações finais do estudo.

SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA

Os caminhos metodológicos para a realização de uma pesquisa científica são muitos. Cabe ao pesquisador, a partir da definição do objeto e objetivo do estudo, estabelecer critérios e fazer escolhas. No nosso caso, do ponto de vista teórico-analítico, esta investigação toma como inspiração elementos da análise do discurso do filósofo francês Michel Foucault. Na perspectiva desse autor, o discurso é entendido como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva (...), constituído de um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”. (FOUCAULT, 2016, p. 143). Ainda de acordo com Foucault, analisar discursos não é um movimento de análise de dizeres ou falas, mas reconhecer os elementos que fazem com que determinados dizeres ou falas adquiram sentidos de verdade, produzindo efeitos na constituição de um dado saber, discurso ou objeto. O discurso, nessa perspectiva, possui um caráter constitutivo da realidade (FISCHER, 2001).

Nesse sentido, a materialidade empírica desta investigação é composta por documentos oficiais recentes que instituem políticas públicas educacionais direcionadas à formação de professores. Para este estudo, selecionamos e analisamos os seguintes documentos: o Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014) e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Na análise, buscamos desmontar os referidos documentos, procurando identificar e selecionar dizeres que põem em circulação prescrições, orientações, posições dos sujeitos e verdades acerca da inovação pedagógica na educação. Como nos ensina Foucault (2004, p. 70), “a análise do discurso, assim entendida, não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação”.

A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Os acontecimentos históricos, políticos, sociais e culturais do início do século XXI produziram alterações e deslocamentos no curso da sociedade, dentre os quais, mencionamos as novas formas de comunicação, interação e controle entre os indivíduos, criados pela revolução da tecnologia; a intensificação das lutas contra as desigualdades e pela reivindicação de espaço e direitos fomentada

pelos movimentos sociais; a renovação das forças produtivas, com modificações na dinâmica das profissões e a exigência de um trabalhador mais ágil, com novos conhecimentos e habilidades. Mais recentemente, o mundo foi pego de surpresa pela pandemia da Covid 19, a qual ocasionou mudanças bruscas e repentinas em todos os campos da sociedade, espalhando um sentimento generalizado de insegurança e instabilidade.

Tais aspectos repercutiram diretamente na instituição escolar, forjando-a a mudar o foco de sua problemática e de suas demandas: não basta mais só ensinar ao estudante os conteúdos sistematizados no currículo escolar; é necessário ensinar outras coisas, sobretudo, ensiná-lo a aprender. Para Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2012), em uma perspectiva neoliberal da sociedade, as práticas educacionais são orientadas para a formação de pessoas e grupos sociais que consigam assumir mudanças permanentes, de acordo com necessidades individuais e circunstâncias locais e globais. Isso implica, ainda de acordo com esses autores, o entendimento da aprendizagem como o processo e o resultado mais importante de qualquer ação educativa.

Nesse sentido, a renovação da prática pedagógica se coloca como condição necessária para a garantia da aprendizagem neste novo tempo. Movimentos nessa direção vêm sendo delineados há algum tempo. Uma pista para entender o que os estudantes devem aprender foi apresentada no Relatório *Educação, um tesouro a descobrir*, organizado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors, e encaminhado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1996. Tal Relatório é uma demonstração de que a renovação da prática educativa faz parte de uma agenda global, estrategicamente centrada na noção de aprendizagem, incluindo o direcionamento das políticas públicas destinadas à formação de professores.

Em um dos capítulos do referido documento, são apresentados os quatro pilares da educação para o século XXI, assim sistematizados: *aprender a conhecer* (desenvolver capacidades para aprender a aprender os conhecimentos de que o indivíduo necessita); *aprender a fazer* (desenvolver competências para o indivíduo colocar em ação os conhecimentos, principalmente no trabalho); *aprender a viver juntos*, *aprender a viver com os outros* (desenvolver habilidades para o indivíduo se ajustar à vida social e conviver com os outros); *aprender a ser* (desenvolver habilidades para o indivíduo se responsabilizar com as próprias potencialidades) (DELORS, 1998). No capítulo que versa, especificamente, sobre os professores, o Relatório destaca que os docentes “devem começar a admitir que a sua formação

inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida” (DELORS, 1998, p. 161).

Na esteira do conhecido *Relatório Delors*, políticas públicas educacionais direcionadas ao desenvolvimento profissional dos professores foram desenhadas e postas em circulação em diversos países, nos anos finais do século XX e início do século XXI, tendo a inovação da prática pedagógica como um discurso mobilizador da aprendizagem ao longo da vida como estratégia global. Os documentos aqui analisados evidenciaram que a inovação pedagógica é posicionada nos contextos de formação docente como uma condição imperiosa para a conquista da qualidade nos processos educativos.

Os referidos documentos buscam valorizar os conteúdos didático-pedagógicos articulados aos saberes das tecnologias no processo de formação dos professores por meio de um trabalho coletivo e interdisciplinar. Indicam, assim, que as modernas tecnologias de informação e comunicação seriam um caminho para a produção das inovações pedagógicas, pois elas poderiam mobilizar a inventividade do professor, conduzindo-o à produção de aulas criativas e inovadoras que possibilitem a seus estudantes novas formas de aprender. Os documentos apontam, dessa maneira, para um consenso discursivo de que a prática como uma ação pedagógica inovadora é uma potência para a qualificação do professor e, conseqüentemente, da melhoria da prática educativa das escolas.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, por exemplo, estabelece na meta 15 o compromisso de garantir a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação e, para tanto, uma das estratégias definida é a seguinte:

[...] promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a) [...], incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica (BRASIL, 2014, s/p).

Articulada à formação docente, o PNE estabelece, na meta 2, a universalização do Ensino Fundamental e, para isso, umas das estratégias apresentadas é o fomento das tecnologias educativas na educação. Vejamos:

[...] desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da

educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas (BRASIL, 2014, s/p).

Na mesma direção do PNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (2019) definem, no Art. 8º, que os cursos de licenciatura devem ter, dentre outros, os seguintes fundamentos pedagógicos:

[...] o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;

[...] emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo (BRASIL, 2019, p. 5).

Por seu turno, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019) institui com uma das competências gerais dos docentes:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 2019, p. 13).

Pelo que se observa, colocar o princípio da inovação pedagógica no circuito da formação docente e na educação básica é uma forma de fazê-lo circular como uma verdade pedagógica, instigando os sujeitos a se engajarem em uma perspectiva de formação comprometida com a renovação da prática educativa. Os excertos apresentados põem em evidência que o princípio da inovação pedagógica aparece sustentado por duas necessidades: a necessidade da mudança e a necessidade de tecnologias digitais na escola. As duas necessidades enfatizam que, na atualidade, vivemos em constantes transformações no que diz respeito aos conhecimentos, às técnicas e à forma como estabelecemos as nossas relações interpessoais. Desse modo, ensinar e aprender em contextos complexos e desafia-

dores exigem uma renovação permanente. Daí a aposta do princípio de inovação pedagógica em contribuir para a criação de uma prática educativa diferenciada. A análise dos documentos selecionados para este estudo apontou que o princípio da inovação pedagógica na educação incorpora três características principais, as quais identificamos na sequência.

A primeira característica diz respeito à renovação na base de conhecimentos dos docentes. É possível inferir que o princípio da inovação pedagógica luta para agregar aos conhecimentos teóricos dos professores saberes relacionadas à capacidade de aplicação desses conhecimentos por meio de práticas que levem em consideração a linguagem digital. Nesse sentido, a BNC-Formação (2019) orienta que uma das habilidades que um docente necessita para o exercício da docência é a de “conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações” (BRASIL, 2019, p. 16). O princípio da inovação pedagógica sinaliza, portanto, o desejo de reconfigurar os saberes docentes, de mudar e atualizar a qualificação dos professores, mediante o estudo e a valorização de conhecimentos que estimulem a criatividade, a inventividade e a renovação pedagógica.

A segunda característica é a utilização das modernas tecnologias de informação e comunicação na prática. Isso quer dizer que, para o docente acompanhar a inovação e tornar seu trabalho inovador, é necessário explorar os recursos que o desenvolvimento científico e tecnológico oferece. Para isso, a BNC - Formação defende como uma das habilidades docentes a de “[...] utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes [...]” (BRASIL, 2019, p. 17). A inovação, assim, torna-se um princípio educativo na medida em que contribui, significativamente, para garantir as aprendizagens requeridas pelo mundo contemporâneo.

A terceira característica que o princípio de inovação pedagógica agrega à prática docente é a multiplicidade de linguagens, visando à diversificação das situações de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. Aulas em ambientes virtuais, projetos, feiras, experimentos, atividades dinâmicas e lúdicas... Uma multiplicidade de formas! Eis como o princípio da inovação pedagógica busca movimentar a atmosfera da escola para agregar valor à prática centrada na perspectiva da aprendizagem, vinculando-a a uma prática moderna, flexível e tecnológica. Para isso, mais uma vez, o comprometimento pessoal do professor é acionado, pois, conforme a BNC-Formação de 2019, dentre as habilidades que o docente

deve ter, está a de “propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes, de modo que se crie um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes” (BRASIL, 2019, p. 17).

Diante das características apresentadas, é possível afirmar que o princípio da inovação pedagógica, convoca o professor a se comprometer com a criação de uma prática docente desafiadora, produtiva e promotora do desenvolvimento do estudante. Dito de outro modo, a melhoria da aprendizagem dos estudantes por meio da inovação da prática educativa é condição indutora do desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade. Sobre isso, Jacques Delors (1998), no Relatório para a UNESCO, *Educação, um tesouro a descobrir*, apontou que o desafio para o século XXI estaria na relação entre desenvolvimento humano e crescimento econômico. Segundo o referido documento, o alvorecer do século XXI exigiu novas aptidões intelectuais e cognitivas e os sistemas educativos deveriam responder a essa necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional necessária, mas educando para a inovação “pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS, 1998, p. 72).

Dessa forma, o princípio de inovação pedagógica não é um fim em si mesmo, mas um meio de promover mudanças na proposta pedagógica da escola, aproximando-a mais fortemente do desenvolvimento das aprendizagens essenciais definidas pela Base Nacional Comum Curricular. O Conselho Nacional de Educação (CNE) entende aprendizagens essenciais “como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências” (BRASIL, 2017, p. 4). Desse modo, a inovação pedagógica se apresenta como um princípio educativo, pois opera no sujeito uma maneira de pensar a realidade, de agir, de se conduzir e deixar ser conduzido. No caso dos docentes, esse princípio instiga-o a conceber a docência como um canteiro de práticas inovadoras de ensinar e aprender. De acordo com Silva (2011, p. 135), formas outras de ensinar “que privilegiem a resolução de problemas e que mobilizem a constituição de uma docência com características peculiares”.

Em síntese, é válido dizer que o princípio da inovação pedagógica busca validar duas coisas na educação contemporânea: a primeira é a noção de que a formação docente precisa agregar os saberes digitais para constituir um saber prático inovador do professor; e a segunda é a de que esse saber inovador pode potencializar a resolução dos problemas do cotidiano escolar. Nesse sentido, a

inovação pedagógica requer uma reconfiguração dos saberes docentes, os quais precisam partir do entendimento da educação como um processo de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, nos limites deste texto, desenvolver uma breve análise acerca de como a inovação pedagógica está posicionada em documentos que instituem as recentes políticas públicas educacionais no país. A análise evidenciou que o discurso da inovação nas políticas públicas direcionais à formação de professores está posicionado como um princípio educativo que almeja direcionar a formação e a atuação dos docentes na escola. Tal princípio diz que, por meio das tecnologias digitais, os professores são potencializados para produzir metodologias de ensino inovadoras em aderência às demandas da sociedade contemporânea.

Aprendemos com Foucault, que os discursos em uma dada sociedade não são construídos de maneira aleatória, pelo contrário, há uma rede articulada de procedimentos que atuam para controlar a produção discursiva em um determinado momento da história. Desse modo, verificamos, neste estudo, que o discurso da inovação mobiliza um conjunto de características que envolvem instituições, sujeitos, políticas públicas, documentos, etc. com o objetivo de renovar o cenário educacional.

Articuladas, as características da inovação pedagógica - renovação dos saberes docentes, uso das tecnologias digitais e diversificação das práticas educativas - agem para conseguir, em um primeiro momento, o comprometimento do professor com o seu crescimento profissional, a partir de suas necessidades de aprendizagem e das demandas dos estudantes, responsabilizando-o pelo seu processo de tornar-se um profissional qualificado na dimensão tecnológica, pedagógica, ética e política. Em um segundo momento, o princípio da inovação pedagógica incita e mobiliza a escola para criar novas e diferenciadas possibilidades de desenvolver o processo educacional mediante o uso das tecnologias digitais. Eis, então, a razão pela qual o discurso da inovação ganha cada vez mais força na educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15/2017**, de 15 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Educar es gobernar: la educación como arte de gobiern. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 14-29, jan./abr., 2012.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo**: uma analítica de governo. Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2011, 215 f.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Docências inovadoras: a inovação como atitude pedagógica permanente no ensino médio. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 250-261, maio/ago. 2013.

A MÚSICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REFLEXÕES DE UMA PRÁTICA DOCENTE NA SALA DE AULA

Yara Rosa Romanelli Campos Gonçalves da Silva¹⁰¹

Andressa Aparecida Castro¹⁰²

Augusto Antonio de Paula¹⁰³

Laise Vieira Gonçalves¹⁰⁴

Antonio Fernandes Nascimento Junior¹⁰⁵

INTRODUÇÃO

O processo de formação de professores no Brasil, apesar de apresentar algumas transformações ao longo dos anos, ainda encontra diversos dilemas que necessitam ser enfrentados. Estes dilemas se configuram na dicotomia entre dois modelos distintos de formação: o modelo cultural-cognitivo e o modelo pedagógico-didático, presentes nas instituições superiores, que demonstram a formação do professor técnico versus professor culto, o diagnóstico efetivo das problemáticas no processo de formação seguido de uma incapacidade de solucionar estas problemáticas e o distanciamento entre as instituições formativas e a escola básica. Assim, é necessário pensar nas diversas formas de enfrentamento desses dilemas (SAVIANI, 2011).

O autor ainda nos traz um direcionamento em relação ao processo de formação de professores, propondo a irmos contra a fragmentação do processo de formação, contra a descontinuidade das políticas educacionais, assim como a burocratização da organização e do funcionamento dos cursos de formação, além da separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas. Por fim, propõe uma nova formulação teórica, trazendo como base a Pedagogia Histórico-Crítica, pois esta permite uma articulação entre a teoria e prática, o conteúdo e a forma, e ainda entre professor e aluno, tornando o trabalho pedagógico dinâmico.

Neste sentido, de acordo com Gatti *et al.* (2011), é necessário que façamos uma reflexão sobre o papel do professor que se quer formar, tendo em vista que

¹⁰¹ Mestranda em Educação (UFSCAR). CV: <http://lattes.cnpq.br/6679656377107598>

¹⁰² Licenciada em Ciências Biológicas (UFLA). CV: <http://lattes.cnpq.br/9742011124888629>

¹⁰³ Licenciada em Ciências Biológicas (UFLA). CV: <http://lattes.cnpq.br/4653960839599264>

¹⁰⁴ Doutoranda em Educação para Ciência (UNESP). CV: <http://lattes.cnpq.br/4450825172750046>

¹⁰⁵ Doutor em Educação para Ciência (UNESP). Professor Adjunto (UFLA). CV: <http://lattes.cnpq.br/4118824759380642>

ele é um dos agentes sociais que permite conferir subsídios aos sujeitos para que se desenvolvam e construam conhecimentos necessários na compreensão do mundo em sua totalidade. Porém, os professores necessitam ser altamente qualificados e fortemente motivados para sua atuação profissional para que a qualidade do trabalho pedagógico seja melhor (SAVIANI, 2011). Assim, pensando no âmbito da qualidade de formação dos professores, podemos considerar que os cursos de licenciaturas, responsáveis pela formação docente, têm enfrentado debates e discussões com relação às mudanças curriculares, pois se configura pelo acúmulo de disciplinas, sem relação entre si, fazendo com que o conteúdo pareça distante da realidade profissional dos professores em formação (CARVALHO, 2009).

Um dos aspectos da formação inicial de professores que vem tendo cada vez mais destaque é a formação cultural, em que os professores ao se apropriarem de diferentes interpretações e leituras a partir da arte (NOGUEIRA, 2009). Nesse sentido, ao buscar essa formação o licenciando amplia não só seu repertório teórico, como também sua formação cultural (BISSOLI; *et al.*, 2014).

Para Carvalho (2009), é importante que o professor apresente uma formação abrangente com relação aos temas culturais que envolvem a sociedade brasileira, sendo proporcionada pelo curso da instituição ou até mesmo pela busca individual, entendendo que uma formação significativa dos docentes irá proporcionar um desenvolvimento dos educandos com relação aos conteúdos culturais, e estes poderão tornar possíveis alguns avanços em nossa sociedade.

Ainda segundo este autor, torna-se relevante trabalhar com a questão cultural na formação de professores, já que a história da humanidade é marcada pela diversidade simultânea de culturas. Essa variedade se configura como uma riqueza de importante valor, pois é possível observar as tradições dos povos e suas práticas, e assim refletir sobre a pluralidade cultural em que vivemos. Além disso, se considerarmos a escola como um espaço ecológico que permite abrigar as diferentes culturas, é necessário uma responsabilização sobre a reflexão destas culturas, compreendendo que estas diferenças atuam na formação das novas gerações.

Conforme Oliveira *et al.* (2017), apesar do território brasileiro apresentar como característica uma rica diversidade cultural, existe um grande preconceito e desvalorização das técnicas e saberes de nossas comunidades, como a música. Contudo, a mesma tem se mostrado interessante para se trabalhar essa temática. Segundo Gonçalves *et al.* e Bandini *et al.* (2015), a música é um bem cultural que oportuniza a formação emancipatória dos sujeitos, permitindo uma gama

de possibilidades na elaboração de conceitos em várias áreas do conhecimento. Outro aspecto positivo é que a música é uma estratégia metodológica que estimula a participação e interação dos alunos, sendo uma interessante prática para a formação inicial de professores.

Barroco e Superti (2014) apontam que a música como forma de arte desperta nos alunos o interesse e oportunidade para os alunos se aproximarem de sua subjetividade, buscando a compreensão da sua relação com o mundo e com o outro. Ainda neste sentido, o autor aponta que para que isso ocorra é necessário que haja uma apropriação da música e que ao trabalharem com ela, os professores sejam formados de forma a compreender os conhecimentos expressos nas composições.

Sendo assim, o objetivo desse trabalho visa compreender uma atividade desenvolvida que utilizou a música como estratégia pedagógica para o ensino de Ciências e formação cultural dos educandos em uma escola Estadual do município de Lavras-MG, buscando entender sua importância na formação inicial de professores.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho consiste em uma atividade realizada com alunos do ensino médio de uma escola Estadual da cidade de Lavras – MG pelos alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Biologia da Universidade Federal de Lavras - MG, (UFLA).

Para realizar a atividade com estes alunos, foi empregado como recurso metodológico a música que foi introduzida como uma ferramenta diferente da tradicional, que estes estudantes se deparam frequentemente no seu contexto em sala de aula, pois além de permitir a compreensão da realidade, constitui-se como uma estratégia instigadora, que prende a atenção do aluno e acaba tornando-o incentivado para aprender, construindo um olhar crítico sobre o conceito abordado.

As práticas ocorreram cada uma em dias distintos, e com o auxílio de três músicas, sendo elas: “Estatuinha” de Edu Lobo e Gianfrancesco Guarnieri; “Amor de Índio” de Beto Guedes; e «Ewá» de Roberta Nistra e Lúcio Sanfilippo. As atividades se deram com a execução de cada música para os alunos, pedindo com que fossem escutadas com atenção e analisassem-na de maneira mais crítica. Em sequência houve o levantamento de perguntas problematizadoras sobre o que eles conseguiam extrair e compreender do assunto abordado pela canção.

Na música Estatuinha de Edu Lobo e Gianfrancesco Guarnieri, foram discutidos pontos sobre como a música fazia um entrelaço com a cultura africana,

e assim trazendo os aspectos que buscávamos deliberar com os alunos, uma vez que o objetivo da atividade era, por meio dessa discussão, mostrar a importância da identidade negra e suas produções artísticas que são expressas e observadas na cultura africana, de modo que se faz de grande importância para uma construção e formação cidadã desse aluno.

Na canção Amor de Índio, de Beto Guedes foram debatidas questões acerca do índio, sua relação com natureza em que o mesmo a trata como sagrada, a ligação com o trabalho manual e os costumes de seus rituais que exaltam seus Deuses. A passagem desses conhecimentos para os alunos se faz de grande importância, uma vez que estão conhecendo os povos que constituíram e contribuíram para a formação do país que estão inseridos, reconhecendo a cultura não só dessa população como também a sua própria, deixando claro o valor destes para sua construção como aluno cidadão.

Por fim, com a reprodução da música Ewá de Roberta Nistra e Lúcio Sanfilippo instigou-se os alunos para que eles tentassem perceber e descobrir quem era o “personagem” principal da canção, até chegarem ao conceito de que Ewá é um orixá, uma divindade da religião africana. Dessa forma, foram discutidas questões sobre a cultura africana, as suas relações com a natureza e ademais que os alunos pudessem perceber a riqueza cultural que estes povos possuem e a importância do respeito com estes, tentando combater a discriminação e promover a igualdade, já que são estes estudantes que como cidadãos compõem a sociedade.

Ao final da aplicação das atividades, foram realizadas somente duas avaliações, uma sobre a música Estatuinha e outra do Amor de Índio, para que assim fossem analisados o que os alunos de fato conseguiram compreender da aula. Estas avaliações foram feitas de maneiras distintas. Na canção Estatuinha foi pedido que os alunos escrevessem em um parágrafo os aspectos da cultura africana que conseguiram reconhecer na canção, e se conseguiam enxergar essas manifestações artístico-culturais africanas em seu meio social, concebendo assim o fim da prática. Na canção Amor de Índio, foi pedido que os alunos escrevessem ou desenhassem o que mais gostaram na música.

Para verificar como as práticas realizadas, e suas temáticas, influenciaram na formação inicial de professores de ciências numa perspectiva crítica, foi utilizada a pesquisa qualitativa que busca interpretar o fenômeno estudado (MINAYO, 2002). Para analisar a atividade foi pedido que os licenciandos participantes fizessem uma avaliação, onde apontariam a importância da atividade em sua formação docente.

A partir delas utilizou-se a análise de categoria para discutir a importância do requerido. Esse tipo de análise é derivado do método de análise de conteúdo.

Para Campos (2004) a análise de conteúdo é delimitada por dois elementos: de um lado a linguística tradicional e do outro a interpretação dos sentidos das palavras, sendo assim, fica evidente a importância da semântica para o aperfeiçoamento do método. A partir dessa análise, foram elaboradas categorias, que se dão por meio dos agrupamentos de elementos comuns existentes nas falas dos licenciandos (MORAES, 1999).

A partir da análise das avaliações, foram elaboradas três categorias. Abaixo segue um quadro com as categorias encontradas.

Quadro1. Categorias, descrição, frequência.

Categorias	Descrição	Frequência
Música como recurso pedagógico	Aqui se concentram as falas que remetem ao uso do recurso como um elemento fundamental para despertar o interesse dos alunos.	7
A música permite relacionar diversos âmbitos	Nesta categoria, a música é apontada como um elemento importante que permite trabalhar diversos aspectos, trazendo uma visão de mundo através da arte.	7
Crescimento pessoal	Esta categoria traz os transcritos que destacam a relevância ao se trabalhar com a música na formação inicial de professores, aumentando o repertório cultural e teórico dos futuros professores.	5

A primeira categoria aborda a importância de se utilizar um recurso que consiga despertar o interesse dos alunos, para que os mesmos possam se apropriar dos conceitos e compreender o conteúdo de forma completa, mantendo ligação com as demais disciplinas e conteúdos, trabalhando assim a interdisciplinaridade.

Neste sentido, Libâneo (2015) afirma que é necessário que os diferentes saberes sejam construídos de forma a estarem atrelados e não fragmentados, para que assim os docentes consigam de forma efetiva, auxiliar na formação dos seus alunos enquanto agentes transformadores. Vasconcellos (1992) destaca como a utilização de recursos e metodologias alternativas permitem que os alunos “pensem por si”, pois assim é possível perceber o conhecimento prévio dos alunos a respeito do conteúdo, e dessa forma o professor poderá desconstruir opiniões equivocadas e superar algumas dificuldades que possam aparecer no processo de aprendizagem, podendo assim também dar a oportunidade para que os alunos sejam autônomos.

Por meio das falas dos alunos, pode-se perceber como o recurso utilizado neste trabalho, a música, traz diversos conhecimentos, estimulando a criatividade e a interação entre os alunos. Segundo David (2012) isso é possível quando a música é reconhecida como arte e conhecimento sociocultural, trazendo elementos do cotidiano dos alunos, o que permite proporcionar um aprendizado significativo, uma vez que a construção do conceito traz o cotidiano dos alunos para o processo de aprendizagem.

Ainda neste sentido, o autor complementa dizendo que:

Desvelam-se contextos, tempos e espaços, na voz do compositor, microfone do povo, de um determinado povo, em determinada condição. São emoções, aspirações, sonhos, alegrias, frustrações que ganham cor e sentido a partir de expectativas comuns. É o diálogo entre palco e plateia: nas linhas da emoção, como a desilusão amorosa, o desejo, a saudade, a paixão; nos valores políticos, sociais e morais; e nas reivindicações de larga abrangência dos direitos sociais. (DAVID, 2012, p. 6).

Portanto, Lourenço *et al.* (2017) afirmam dizendo que é necessário que os professores e professoras contemplem uma formação cultural musical, para se aprofundando apropriarem da linguagem que a música expressa, para que assim os alunos possam compreender a realidade como um todo. Abaixo algumas falas foram selecionadas para exemplificar

A1 “A partir dela pude perceber a capacidade de relacioná-la com diversos âmbitos e o quanto são capazes de expressar questões além da própria letra, se obsedava de um viés mais crítico.”

A2 “A utilização de músicas no contexto da formação de professores possibilitou que eu entendesse como metodologias diferenciadas como essas são capazes de discutir várias questões com os alunos”

A3: “Pude perceber também como a partir da música é possível que sejam feitas discussões acerca de diversos temas. Ainda, foi possível notar que os alunos despertam seu interesse pelo tema quando ele é iniciado por uma música.”

Ainda, a música como estratégia pedagógica pode contribuir para que um determinado conteúdo perpassasse vários assuntos e âmbitos diferentes. Uma vez que, introduzida em sala de aula, pode trazer alguns assuntos a serem questionados como política, cultura, economia, questões raciais, ambientais e afins; tornando-se de grande relevância quando inserida em ambientes escolares, já que ela está inserida no meio social do aluno e, portanto, se apresenta de fácil apresentação em sala de aula, onde o professor consegue prender a atenção e cativar o aluno a aprender.

Nessa perspectiva, Chiarelli e Barreto (2005, p. 05) destacam que as atividades em sala de aula que envolvem a música não buscam a formação músicos, e sim, a partir da vivência e compreensão da linguagem musical, entendam o papel da música na construção dos sujeitos e, assim, haja uma “abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral dos educandos”. Sendo assim, a música pode e deve estar presente nas salas de aula para que os alunos possam compreender, em sua totalidade, a realidade social na qual estão inseridos. As falas a seguir elucidam a categoria discutida.

A1: “Também teve grande importância ver como os alunos se interessam e são cativados por este recurso, o que facilita de maneira significativa o processo de ensino/aprendizagem”.

A3 “Trabalhar com músicas na escola foi importante para que eu pudesse perceber como ela pode ser um recurso que traz elementos culturais e sociais.”

A8: “Além disso, pode-se perceber a dificuldade dos estudantes no momento da interpretação das músicas. Neste sentido, é possível considerar a atividade relevante, pois permitiu perceber as dificuldades dos estudantes com relação a esse recurso pedagógico, porém pode-se considerá-lo interessante no momento de discussão com relação a diversos temas”.

A terceira categoria remete à questão do crescimento pessoal, que os licenciantes evidenciaram a contribuição que a atividade desenvolvida trouxe para suas trajetórias pessoais, ampliando seus repertórios. Nesse sentido, Reis Neto *et al.* (2014) apontam que o processo de formação docente não deve marginalizar o desenvolvimento pessoal e a subjetividade do futuro professor.

Ainda segundo Passos *et al.* (2006), a formação docente deve ser contínua de modo que promova o desenvolvimento pessoal. Os autores ainda dizem que, além do crescimento pessoal, o processo de formação voltado à docência deve envolver os aspectos conceituais, didáticos pedagógicos e curriculares. Fusari (1998) traz a ideia de que a formação deve ser contínua, assim sendo, é infinita enquanto possibilidade de crescimento pessoal e profissional do educador e precisa estar centrada na reflexão crítica que deve ocorrer na experiência profissional a partir dos saberes advindos dela.

Portanto, assim como evidenciam Pivetta e Isaia (2007), é dever das Universidades formadoras, criar possibilidades para que o docente tenha experiências que viabilizem seu crescimento pessoal. Logo, entender que a formação transcende a etapa escolar e os conteúdos curriculares de formação acadêmica é essencial para que haja uma realização pessoal e profissional dos indivíduos (PIVETTA; ISAIA, 2007, p. 39). Dessa forma, os docentes estarão aptos, de fato, para auxiliar na formação de seus educandos para o exercício crítico da cidadania.

A3: “Pude perceber essas questões a partir das atividades feitas com as músicas e is-so contribuiu para minha formação como professor uma vez que tive contato com uma metodologia em que foi possível perceber resultados satisfatórios e que irei incorporar à minha prática enquanto futura professora.”

A5: “Essa experiência contribui para a minha formação como licencianda, de modo que faz com que minha formação seja mais completa, pois, depois de entender esse processo e interpretar esse contexto histórico, me possibilita uma melhor compreensão do mundo a minha volta, fazendo com que eu esteja mais preparada para esse raciocínio em uma certa reflexão com os alunos em sala de aula”

A6: “Aprendendo sobre música acrescenta a formação as possibilidades de utilização da música como recurso para lecionar, além disso me proporciona possibilidades de partilhar da visão integralizada com futuros alunos”.

Por fim, foi destacado que, a partir da atividade, houve um processo de reflexão acerca da questão da indústria cultural na escola. Nesse sentido, Medrano e Valentim (2001) afirmam que além dos meios de comunicação, a indústria cultural penetra na escola por meio dos materiais didáticos. As autoras ainda apontam que sob os argumentos de modernização do ensino, tem-se a sensação de que quem não adere a este movimento está trabalhando de maneira ultrapassada (MEDRANO; VALENTIM, 2001, p. 72). A indústria cultural tem a capacidade de atingir às diversas classes sociais, disseminando seus produtos e solidificando a ideologia burguesa e quando ocupa o espaço escolar impede que o professor atue na formação de sujeitos capazes de reconhecer a realidade social na qual estão inseridos.

Portando, é dever da escola desenvolver o conhecimento musical dos estudantes, para que assim, possam fazer uma análise reflexiva do que lhes é apresentado, possibilitando que se tornem mais críticos (CHIARELLI; BARRETO, 2005). A fala abaixo exemplifica o destaque dado à questão da indústria cultural.

A6: “(...) Vejo a dominação por meio de gêneros musicais afunilando os contatos culturais, como docente vejo a oportunidade de romper padrões hegemônicos de alienação”.

CONSIDERAÇÕES

A partir da análise do trabalho, é possível observar que a atividade desenvolvida na escola possibilitou aos licenciandos uma reflexão acerca dos processos de formação inicial de professores, pois a música possibilitou um crescimento pessoal, que propiciou aos licenciandos entender que o processo de formação inicial de professores não deve focar, apenas, na formação pedagógica, sendo que eles também devem levar em conta o desenvolvimento pessoal e a subjetividade do

futuro docente, pois dessa maneira, conseguirão contribuir na formação de seus educandos para o exercício crítico da cidadania.

A atividade se constituiu como um espaço que possibilitou a construção de uma visão mais ampla e crítica acerca do processo pedagógico contribuindo para a formação integral dos licenciandos, indo além do enfoque disciplinar, e assim, contribuindo com a (re)construção da formação de professores. Além disso, ofereceu aos sujeitos possibilidades para a construção de uma visão histórico-crítica da realidade onde está inserido, e contribuindo com a formação da cidadania dos mesmos, além de permitir uma dinamicidade maior no processo de ensino aprendizagem e na construção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BANDINI, P. H. M. D.; CARVALHO, T. M.; NASCIMENTO JUNIOR, A. F. **Relato de experiência sobre o uso da paródia no ensino sobre os sistemas do corpo humano e suas integrações**. III Encontro Regional de Ensino de Biologia. 2015.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, v.26, p.22-31, 2014.

BISSOLI, M. F.; MORAES, A. J. A. B.; ROCHA, S. C. B. **A formação cultural do professor: desafios e implicações pedagógicas**. Educação em Perspectiva. v.5, n.1, p.118-134, 2014.

CAMPOS, C. J. G. MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enferm.** Brasília (DF) set/out;57(5):611-4, 2004.

CARVALHO, A. S. **Formação cultural do professor no programa pedagogia cidadã**. 2009. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2009.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. J. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recre@rte**, v. 3, p. 1-10, 2005.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores – um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado) – Feusp.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. 1. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2011. v. 1. 297p.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação e Realidade**, v. 40, p. 629-650, 2015.

MEDRANO, E. M. O.; VALENTIM, L. M. S. A indústria cultural invade a escola brasileira. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 54, agosto/2001.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PIVETTA, H. M. F.; ISAIA, S. M. A. A formação continuada e o significado de ser professor da educação superior: um diálogo intersubjetivo. **VIDYA**, v. 25, n. 1, p. 37-44, jan/jun, 2005 – Santa Maria, 2007.

REIS NETO, J.; ROSA, R.; NASCIMENTO JUNIOR, A. F. Contribuições da escrita literária como estratégia de ensino na formação de professores de ciências e biologia: análise de um minicurso sobre impactos socioambientais das barragens. **IV ENECiências**, Brasil, jun. 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v. 9, p. 07-19, 2011.

VASCONCELLOS, C; S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

Nota: este trabalho foi apresentado em 2018 no IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.

SOBRE O ORGANIZADOR

CLEBER BIANCHESSI

Doutorando em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Mestre em Educação e Novas Tecnologias no Centro Universitário Internacional Uninter (2017-2019). Especialização em Mídias Integradas na Educação na UFPR (2018); Especialização em Gestão Pública na UFPR (2016); Especialização em Desenvolvimento Gerencial na FAE Business School (2002); Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica no IBPEX (1998); Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio na UFPR (2019). Graduação em Administração de Empresas pelo Centro Universitário Cesumar - UniCesumar (2017); Graduação em Filosofia, Sociologia e História pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC PR (1997).

E-mail: cleberbian@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adorno 45, 53
Alforria 8, 225, 226, 234, 235
Ambientes Virtuais de Aprendizagem 18
Aprendizado de história 8, 213, 223
Arte e matemática 179
Aspectos interculturais 139
Aula de inglês 139
Aula remota 255
Avaliação educacional em larga escala 21

B

Banda Forfun 225

C

Caminhos da África 8, 131-133, 137, 138
Contribuições freirianas 8, 149, 150
Curricularização da extensão 8, 149, 150, 155, 156, 158

D

Digitalização da educação 255, 263
Disciplina de matemática 8, 159, 185

E

Educação a distância 7, 32, 35, 44, 65, 76, 160, 162, 168
Educação contemporânea 8, 119, 197, 275, 282
Educação digital 31, 36, 41-43
Elementos da educação 265
Eletricidade 8, 109-118, 120
Ensino de conceitos 109
Ensino híbrido 7, 8, 31, 35, 36, 41-43, 159, 162, 163, 168
Escrita criativa 8, 169, 172, 177
Espaços não formais 8, 265, 266
Étnica San 121-124, 127

F

Festival viagem 8, 131-133, 137, 138
Formação continuada 8, 263, 265, 266, 293
Formação inicial de professores 8, 255, 277, 280, 284-289, 292
Freire 7, 17, 20, 45, 46, 51-53, 79, 150-155, 158, 188, 190, 194, 200, 234, 235

Funções psicológicas superiores 55, 60-63

G

Gamificação 139, 140, 145, 147, 148, 258, 260
Gestão por Competências 269, 270
Google forms 37, 77, 79, 81, 83
Grande Música 7, 45-51

Guerra do Paraguai 214-216, 218, 219, 223, 224

H

Habilidades digitais 18
Historicidade 238

I

Inovação pedagógica 8, 275-277, 279-283

J

Jogos eletrônicos 17, 85, 89, 91, 92

L

Letramento acadêmico 7, 55-57, 60, 62-64
Levinas 7, 45-50, 52-54
Linguagem escrita 8, 55-57, 62, 247, 250, 251
Livro didático 8, 165, 213, 215, 223, 224
Ludicidade 139, 140, 148
Língua escrita 8, 247, 248, 250, 251, 254

M

Mais-valia 229, 232
Metodologia caso de ensino 8, 93, 95, 100, 102, 103, 105-107
Metodologias no ensino superior 169
Multietnicidade angolana 121
Mundo do trabalho 65, 66, 239, 265-267, 273

N

Neoconservadorismo 241, 243-245
Neoliberalismo 237, 240, 272

O

Odilon Esteves 8, 179-182, 185, 187-190

P

Perspectiva da alteridade 45
Perspectiva inovadora 93
Políticas públicas educacionais 8, 275-277, 279, 283
Privatização do ensino superior brasileiro 8, 237
Processo de inclusão escolar 121

Processo educativo 7, 11, 12, 122, 131, 133, 134, 137, 161, 275

Produção de podcast 8, 169

Profissão docente 7, 65, 67, 68, 73, 74, 255, 262

Projeto Ético-Político 243, 244, 246

Prova Curitiba 21-25, 27-30

Práticas interdisciplinares 77

Psicogênese 8, 247, 248, 250-252, 254

Pós-pandemia 7, 31, 35, 43, 243

R

Recursos tecnológicos 8, 32, 79, 109, 118, 159, 162, 281

Recém-formados 201, 255

Redes de ensino 194

Responsabilidade ética 45, 46

S

Serviço social 237-241, 243-246

T

Teatro e literatura 8, 179

Tecnologias digitais da informação e comunicação 11, 77, 264

U

Uso das tic's 8, 159

ISBN 978-65-5368-074-6



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br