

CLEBER BIANCHESSI
Organizador

Educação e Ensino em Perspectivas

Metodologias, Inovações e Práticas



Volume 1



EDUCAÇÃO E ENSINO EM PERSPECTIVAS

Metodologias, Inovações e Práticas – Volume 1





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Maria Alice Benevides CRB-1/5889

E26 Educação e ensino em perspectivas: metodologias, inovações e práticas – Volume 1 [recurso eletrônico] / [org.] Cleber Bianchessi. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022.

Recurso digital.
Formato: e-book
Acesso em www.editorabagai.com.br

ISBN: 978-65-5368-164-4

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


CDD 370.7

CDU 37.01

10-2022/20

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Ensino e Aprendizagem; Interdisciplinaridade.

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-164-4.26.12.22>

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, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, 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

EDUCAÇÃO E ENSINO EM PERSPECTIVAS
Metodologias, Inovações e Práticas – Volume 1



1.ª Edição - Copyright© 2022 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

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>Diagramação</i>	Brenner Silva
<i>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 – UFPPB 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 Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR 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. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dr. Marcos Pereira dos Santos – SITG/FAQ Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA 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 Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – ULIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM - CUBA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea torna-se um espaço público onde se debate diversas questões que emergem da/na prática pedagógica, das inovações metodológicas e sua reflexão teórica nos diversos domínios, concepções e ações da educação e ensino, seja ela dos saberes e fazeres de modo formal, não formal ou informal, bem como da/na comunidade escolar de um modo geral e suas áreas afins.

Deste modo, participam textos que de alguma forma abordam as possibilidades para inovação no ambiente pedagógico, pesquisa aplicada e investigativa através de documentos, entrevistas com professores, promoção de independência para o ato de estudar do aluno de maneira autônoma e individual, a promoção de educação empreendedora e ensino autônomo dentre outros temas correlatos que contemplam uma perspectiva de inovação, metodologia e prática no ambiente escolar considerado dentro ou fora do muro escolar.

Destarte, o primeiro capítulo expressa reflexões por meio de uma revisão de literatura sobre o pedagogo, a dialogicidade e o trabalho coletivo na escola. Na sequência, o segundo capítulo reflete sobre as contribuições e desafios na produção de material didático para o ensino de computação. Por sua vez, o terceiro capítulo destaca algumas aplicações e funções de objetos de aprendizagem na prática pedagógica. O quarto capítulo, na sequência, destaca o lugar do lúdico no ensino médio a partir do jogo dado sociológico e o quinto capítulo descreve a educação e o ensino em perspectiva histórica e metodológica.

Em continuidade, o sexto capítulo oportuniza reflexões a respeito de alguns métodos tradicionais de alfabetização, sobre o que se entende por alfabetização e por letramento para, posteriormente, entender o que é o alfastrar. No que lhe concerne, o sétimo capítulo destaca algumas possibilidades e desafios do Prouni para a emancipação de bolsistas, o oitavo capítulo expõe a prática do professor ao usar a mesma prova para dividir os alunos em sala de aula por meio de várias categorias e o nono capítulo compartilha experiências literárias em um clube de

leitura digital. Neste seguimento, o décimo capítulo tem o objetivo de identificar e analisar, por meio de uma revisão sistemática, modelos existentes na literatura sobre a temática das avaliações de aplicativos móveis na área da saúde. O décimo primeiro capítulo destaca a origem do pensamento filosófico e em continuidade o décimo segundo capítulo apresenta pensamentos de filósofos que trataram a questão da educação, inclusive pelo olhar político no seio das relações sociais. Isto posto, o décimo terceiro capítulo oportuniza refletir sobre as potencialidades do uso do software Geogebra no ensino e aprendizagem da função do primeiro grau. Já o décimo quarto capítulo analisa o currículo na educação infantil e o décimo quinto capítulo analisa a estrutura dos livros didáticos utilizados nas escolas públicas do Brasil, a fim de verificar como foi elaborada a representação do índio brasileiro em sala de aula.

Em seguimento, o décimo sexto capítulo reflete as contribuições das novas tecnologias para a sala de atendimento especializado e o décimo sétimo capítulo apresenta alfabetização inspirada em Paulo Freire por meio de entrevistas. Na sequência, o décimo oitavo capítulo tem como objetivo trazer as reflexões de professoras alfabetizadoras sobre os desafios enfrentados no que tange ao planejamento e avaliação em tempos de pandemia na modalidade de ensino remoto. O décimo nono capítulo analisa a proposta de um “estudo domiciliar” a partir do panorama histórico da educação.

Em vista disso, o estudo exarado nos capítulos sintetizados acima, a presente publicação contribui com textos que versem de algum modo, direta ou indiretamente, a educação e o ensino numa perspectiva da teoria ou pela prática pedagógica com a intenção de trazer ideias interdisciplinares e questionamentos para estimular o debate a respeito do ensino e da aprendizagem. Tudo isso se revela por meio de novos olhares interdisciplinares na educação e articulados pelos conhecimentos teóricos aos práticos, possibilitando ampliar e significar os múltiplos saberes no campo da educação.

Equipe editorial

SUMÁRIO

O PEDAGOGO, A DIALOGICIDADE E O TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA: UMA REVISÃO DE LITERATURA	9
Victoria Mottim Gaio Simone Regina Manosso Cartaxo	
PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE COMPUTAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS.....	21
Lívia Brisolla	
APLICAÇÕES E FUNÇÕES DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	33
Silvio Henrique Fiscarelli Flavia Maria Uehara	
O LUGAR DO LÚDICO NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES A PARTIR DO JOGO DADO SOCIOLÓGICO	45
Bruna Costa Silva do Nascimento Michely Peres de Andrade	
EDUCAÇÃO E ENSINO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA E METODOLÓGICA: UM ESTUDO PRELIMINAR DO MÉTODO DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DA DIALÉTICA MATERIALISTA NA PESQUISA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS	61
Oscar Edgardo N. Escobar	
ALFABETIZAÇÃO, LITERACY... LETRAMENTO E ALFALETRAR: INCURSÕES NA HISTÓRIA DOS CONCEITOS.....	79
Jenifer Duarte da Costa Moraes Patrícia dos Santos Moura	
PROUNI: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A EMANCIPAÇÃO DE BOLSISTAS	95
Antônio Ademair Guimaraes Telmo Adams	
COMO ELABORAR AVALIAÇÕES MAIS CONFIÁVEIS?.....	123
Antonio Calixto de Souza Filho Antonio Sergio Munhoz Luciana Mafalda Elias de Assis	
POR UMA LITERATURA DE RE(EX)SISTÊNCIA: COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS EM UM CLUBE DE LEITURA DIGITAL	137
Rian Lucas da Silva Girlene Marques Formiga	
MODELOS DE AVALIAÇÃO DE APLICATIVOS NA ÁREA DA SAÚDE: REVISÃO SISTEMÁTICA	151
Silvia Regina Gralha Otávio Neves da Silva Bittencourt	

A ORIGEM DO PENSAMENTO FILOSÓFICO – UMA ABORDAGEM	163
Tânia Aparecida Soares Eloiza Maria Sacramento Armando Kolbe Júnior Marcelo Messias Henriques	
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVA DE ROUSSEAU, DEWEY E FREIRE	175
Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti Eloiza Maria Sacramento Marcelo Messias Henriques Maria Iêda Silva	
MATEMÁTICA E TECNOLOGIA: O USO DO GEOGEBRA PARA O ENSINO DE FUNÇÃO DO PRIMEIRO GRAU	185
Tarcila Oliveira Matos Muniz Gabriel de Mello Loureiro Marivaldo Pereira dos Santos	
O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CEM POSSIBILIDADES DE BRINCAR E APRENDER NUMA SOCIEDADE PARA CRIANÇAS	197
Magali Dias da Conceição Machado Tyciana Vasconcelos Batalha José Carlos de Melo	
A REPRESENTAÇÃO DAS COMUNIDADES INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: UMA RELAÇÃO ENTRE A LEI 11.645/08 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	211
Vanessa da Silva Pereira Anderson Vicente da Silva	
REALIDADE AUMENTADA E ENSINO COLABORATIVO: AS CONTRIBUIÇÕES DAS NOVAS TECNOLOGIAS PARA A SALA DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO ...	229
Andreia Valeriano Figueredo Leandro Cássia Fernandes da Silva	
ALFABETIZAÇÃO INSPIRADA EM PAULO FREIRE E AS VIDAS QUE FAZEM CULTURA.....	241
Maria Hermínia Cantanhede Coelho Cardoso	
OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM DUAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE JAGUARÃO/RS	251
Michele Siqueira Dias Silvana Maria Aranda	
REFLEXÕES SOBRE O SENTIDO DA EDUCAÇÃO: DA PAIDEIA AO HOMESCHOOLING	263
Márcia de Freitas Queiroz Made Júnior Miranda Wesley Luis Carvalhaes	
SOBRE O ORGANIZADOR	276
ÍNDICE REMISSIVO	277

O PEDAGOGO, A DIALOGICIDADE E O TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Victoria Mottim Gaio¹
Simone Regina Manosso Cartaxo²

INTRODUÇÃO

A presente revisão de literatura possui como objetivo identificar as pesquisas realizadas sobre o pedagogo, com vistas à dialogicidade e ao trabalho coletivo na escola. A mesma integra a pesquisa de doutorado, que possui como objeto a prática dialógica das pedagogas da educação básica. Com o objetivo de desvelar, a partir da prática dialógica das pedagogas da educação básica, como é constituída e os seus princípios organizadores, a fim de compreendê-la como possibilidade de superação de práticas orientadas pela racionalidade técnica.

O referencial teórico da tese baseia-se, além de outros autores, em Freire (2011) e Aubert *et al.* (2018), os quais abordam os conceitos de dialogicidade e aprendizagem dialógica, respectivamente, diante dos quais foi construído o conceito de prática dialógica. A dialogicidade, para Freire, é compreendida a partir da ênfase no diálogo, na fala e na escuta do outro, “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2011, p. 109). Desta forma, prioriza-se a colaboração entre os sujeitos.

Aubert *et al.* (2018, p. 68), ao abordar a aprendizagem dialógica como um “[...] produto de processos de criação de significados a partir de interações destinadas a aprendizagens melhores.”, destacam que o conhecimento se cria e recria a partir do diálogo entre as pessoas,

¹ Doutoranda em Educação (UEPG). CV: <http://lattes.cnpq.br/4962920587904968>

² Doutora em Educação (PUCPR). Professora efetiva no curso de Licenciatura em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (UEPG). CV: <http://lattes.cnpq.br/9326211816965126>

na troca de conhecimentos entre os sujeitos, destacando as interações dialógicas, visto que, nesse diálogo, as pessoas chegam a consensos e constroem novos conhecimentos. Apresenta como um de seus princípios o diálogo igualitário, no qual todos são considerados a partir de seus conhecimentos, é preciso ouvir e considerar os saberes de forma igualitária e respeitosa, considerando-se os argumentos a partir de sua validade.

Diante do aprofundamento dos autores, na tese, definiu-se a prática dialógica como uma prática intencional, historicamente constituída, tendo como elemento central o diálogo igualitário, desta forma, os significados são criados nas interações, nas relações com as pessoas que entram em acordos, promovem debates, fazem escolhas coletivas, em detrimento do poder e da hierarquia, ou seja, é um diálogo com pretensões de validade, igualitário e respeitoso entre todas as pessoas.

Compreende-se a prática dialógica como possibilidade de superação de práticas voltadas à racionalidade técnica, envolvendo o diálogo entre as pessoas, a tomada de decisão coletiva, o trabalho coletivo na escola, entendido como aquele que se efetiva nas relações igualitárias, horizontalizadas, na organização conjunta das ações e propostas a serem desenvolvidas.

A instituição escolar e os profissionais que nela atuam vivenciam um contexto contraditório, o qual envolve concepções e perspectivas presentes na atual conjuntura social e que impactam diretamente no desenvolvimento de suas funções. Evidencia-se, como contexto contraditório, as visões, concepções e formas de trabalho que são impostas pela organização atual, sendo essa de Estado, governo e sistemas educacionais, imersos em um projeto social neoliberal, gerencialista, visando a formação fortemente voltada ao praticismo, tecnicismo, mão de obra, impactando no trabalho desenvolvido na escola, nas orientações, nas políticas, nas avaliações externas e, principalmente, nas cobranças aos profissionais.

Diante disso, reconhecemos os desafios presentes no cotidiano escolar, e, tendo como objeto de investigação o pedagogo, profissional este formado no curso de Pedagogia, que atua na mediação e coordenação do trabalho pedagógico da escola (DOMINGUES, 2014;

FRANCO, 2016; PLACCO, 2012), também conhecido como coordenador pedagógico, pedagogo escolar, que é diretamente impactado pelas cobranças e determinações externas.

Pesquisas já evidenciam os desafios e dificuldades na prática do pedagogo, no entanto, reconhecemos os movimentos de superação para realização de suas atribuições na escola. Essas questões inquietadoras mobilizaram a realização da tese com a defesa de que práticas dialógicas são uma possibilidade de atuação ao pedagogo.

A fim de realizar a referida pesquisa, sentimos a necessidade de buscar pesquisas já realizadas sobre a temática, com o intuito de reconhecer as contribuições ao campo investigativo e buscar lacunas a serem superadas. Desta forma, o presente texto tem como objetivo apresentar a revisão de literatura realizada sobre as pesquisas que têm como sujeito de investigação o pedagogo, com ênfase na dialogicidade e no trabalho coletivo, para que possamos evidenciar o desenvolvimento desses no cotidiano escolar.

DESENVOLVIMENTO

Enfatizamos os apontamentos de Vosgerau e Romanowski (2014) sobre a importância de estudos referentes às pesquisas já realizadas, os quais favorecem a compreensão das contribuições das investigações, das tendências, destacando também recorrências e lacunas em determinados campos do conhecimento. “Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167).

Desenvolvemos, então, uma revisão de literatura (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014), a qual tem como objetivo a contextualização para o problema da pesquisa e uma análise da literatura existente para auxiliar no referencial teórico. As autoras supracitadas mencionam que o material coletado é organizado de acordo com as fontes científicas, sendo elas, artigos, teses e dissertações, e faz-se a análise das mesmas. Realizamos a revisão com o objetivo de reconhecer as produções desenvolvidas sobre o pedagogo, a dialogicidade e o trabalho

coletivo, a fim de evidenciar as possíveis contribuições da tese para a referida área do conhecimento.

A revisão de literatura foi realizada entre os anos de 2020 e 2021, com o intuito de analisar as produções já realizadas na área a ser investigada na presente pesquisa. Os descritores utilizados nas buscas foram: “pedagogo”+”coordenador pedagógico”+”dialogicidade”+”trabalho coletivo”. A definição do uso dos termos “pedagogo” e “coordenador pedagógico” se deu pelas tentativas realizadas que mostraram a variação no uso da nomenclatura, já que ao pesquisarmos pelo termo pedagogo restringia-se as demais pesquisas. Desta forma, a utilização dos dois termos possibilitou o maior acesso às pesquisas a serem selecionadas e analisadas.

Optou-se pela busca de teses e dissertações no portal da CAPES e da Biblioteca Digital (BDTD), a busca de artigos se deu pela pesquisa no Crossref, Redalyc e Google Acadêmico. Para uma melhor compreensão da busca realizada nas bases de dados e o refinamento utilizado, os dados foram sistematizados no quadro a seguir. Apresentamos os descritores utilizados, a base de dados, o quantitativo de pesquisas localizadas de forma geral e com os refinamentos, antes de passarem pelos critérios de seleção.

Quadro: Processo de levantamento da revisão de literatura

Descritores	Base de dados	Refinamento e quantitativo de pesquisa
“pedagogo”+”coordenador pedagógico”+ “dialogicidade”+ “trabalho coletivo”	Teses e dissertações da CAPES	Trabalhos encontrados: 3.127 Refinamento Grande área conhecimento: Ciências Humanas Área conhecimento: educação Área avaliação: educação Últimos 15 anos (2004-2019) Mestrado e Doutorado TOTAL: 1.478
	BDTD	Sem refinamento TOTAL: 10
	Crossref	Seleção: Journal Article TOTAL: 22.811 *Acesso apenas às 10 primeiras páginas.
	Redalyc	Português Educação Brasil TOTAL: 5

Descritores	Base de dados	Refinamento e quantitativo de pesquisa
“coordenador pedagógico”+ “dialogicidade”+ “trabalho coletivo”	Google acadêmico ³	Últimos 15 anos (2005-2020) Exclusão de trabalhos de conclusão de curso. TOTAL: 455
“pedagogo”+ “dialogicidade”+ “trabalho coletivo”		2005-2020 TOTAL: 617 Repetiam trabalhos da pesquisa anterior sobre o coordenador pedagógico

Fonte: A autora.

Para a seleção do material, o primeiro critério foi detectar no título os termos: “trabalho coletivo” ou “dialogicidade” (considerou-se a palavra “diálogo”), relacionando-os com “coordenador pedagógico” ou “pedagogo”. Em casos de dúvidas, quando não estava presente no título o sujeito, por exemplo, apenas mencionando o trabalho coletivo na escola, essas pesquisas foram selecionadas, para que na segunda abordagem, com os próximos critérios, pudessem ser incluídas ou excluídas.

Perante essa primeira seleção, tivemos um total de 89 trabalhos, entre teses, dissertações e artigos científicos. O quadro a seguir informa a quantidade encontrada em cada base de dados:

Quadro: Quantitativo de trabalhos selecionados em cada base de dados pesquisada

Base de dados	Trabalhos selecionados
CAPES	66
BDTD	2
Google Acadêmico	12
Crossref	9
Redalib	0

Fonte: A autora (2021).

Um dos desafios encontrados no processo de levantamento foi a variedade de termos abordados a fim de discutir o trabalho do

³ No Google Acadêmico optou-se por realizar duas pesquisas, separando os termos “coordenador pedagógico” e “pedagogo”, considerando que na busca realizada com os dois termos houve a restrição do número de trabalhos.

pedagogo com base nos princípios da dialogicidade. Ao optarmos por selecionar pelos títulos das pesquisas, verificamos que os termos como “gestão democrática” e “participativa” também abrangiam as questões do trabalho coletivo, por esse motivo, a análise foi minuciosa, no sentido de selecionar os trabalhos que mencionassem esse olhar nas concepções da prática, do diálogo, desde que o sujeito fosse o pedagogo ou o coordenador pedagógico.

Após a seleção das pesquisas, organizadas por meio de tabela nos aplicativos Word e Excel, foram realizadas pastas de arquivos para inserir os materiais. Passamos então para a segunda etapa, com novos critérios, iniciando a leitura pelos resumos das teses e dissertações selecionadas e a leitura na íntegra dos artigos. Os critérios estabelecidos eram que a pesquisa tratasse do coordenador pedagógico/pedagogo e abordasse o trabalho coletivo ou dialogicidade.

Dentre os trabalhos que haviam sido previamente selecionados, havia alguns que tratavam especificamente dos docentes, momentos específicos de trabalho, formação continuada, condições de trabalho, mas não mencionavam a atuação do pedagogo, sendo assim, foram excluídos. Após as leituras e análises, foram selecionados: 1 tese; 5 dissertações; e 2 artigos, totalizando 9 trabalhos que foram categorizados.

Nessa seleção, tivemos um grande desafio para localizar pesquisas que tratassem do pedagogo, especificamente, pois a maioria das pesquisas investigava os professores, ou a relação entre os professores e os alunos. Quando localizado o pedagogo, tratava-se da equipe pedagógica, desta forma, os trabalhos foram também englobados para que pudessem ser analisados de forma mais cautelosa.

Algumas inquietações foram geradas nesse processo: considerando o quantitativo de pesquisas sobre o pedagogo, por que houve dificuldade em localizar pesquisas que envolvessem a dialogicidade ou o trabalho coletivo? O que se tem discutido sobre a dialogicidade e o trabalho coletivo na atuação do pedagogo? Por que a ênfase das investigações está nos desafios e dificuldades do trabalho do pedagogo? São algumas questões que nos levam a refletir e pensar em possíveis alternativas. As análises posteriores nos ajudarão para esses encaminhamentos.

Os trabalhos que atendiam aos critérios foram organizados em uma planilha com a inserção dos seguintes dados: referência;

palavras-chave; objeto de pesquisa; problema de pesquisa; questões; objetivos; metodologia; população/informação; resultados; conclusões; questões em aberto; e principais referências. Após a organização dos trabalhos na planilha, com a compreensão dos objetos de pesquisa, foram elaboradas as categorias de análise.

As categorias elaboradas emergem das temáticas abordadas nas pesquisas selecionadas, e foram classificadas em: “possibilidades e desafios para a efetivação do trabalho coletivo no trabalho do pedagogo”; e “o diálogo e a dialogicidade na prática do pedagogo”.

A categoria “possibilidades e desafios para a efetivação do trabalho coletivo na atuação do pedagogo” reúne pesquisas que abordaram, na prática, a efetivação do trabalho coletivo e também os desafios que permeiam o trabalho do pedagogo na escola para a efetivação deste coletivo. Como material, foram selecionados 1 tese, 2 dissertações e 1 artigo.

A tese de Chiacchio (2018) tem como foco as condições coletivas, as políticas educacionais e o papel desempenhado pela gestão e supervisão pedagógica, a fim de identificar os fatores que facilitam ou dificultam o trabalho coletivo desenvolvido por agentes educacionais. Como resultados, apresenta que é necessário incentivar os pontos positivos, sendo eles os objetivos comuns, projeto global da escola, reuniões pedagógicas, característica das professoras e os cursos de formação. Torna-se necessário superar o quadro precário, rotatividade, sobrecarga, condições inadequadas, excesso de controle burocrático e trabalho fragilizado pela diretora, e proporcionar formações mais conscientes na escola. Contribui para reflexão e problematização e destaca ações que facilitam o coletivo no interior das escolas.

Na dissertação de Pereira (2013), busca-se apresentar as dificuldades dos coordenadores pedagógicos na articulação do trabalho coletivo e promoção da formação. Os resultados apontam que há muitas dificuldades para a realização do trabalho do coordenador, principalmente voltado à relação com a direção e com os professores, destacando aspectos como a busca de aprovação e reconhecimento do seu trabalho, demandas urgentes da escola, mobilizar estudos e discussões. Aponta a busca de caminhos para a construção do trabalho coletivo a fim de instituir uma cultura de colaboração e participação democrática, para que haja clareza da função e contribuição para o trabalho coletivo.

Rocha (2006), em sua dissertação, aborda os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação. As possibilidades e entraves para o trabalho coletivo são considerados a partir das políticas públicas, condições objetivas, cultura escolar, sentido do trabalho coletivo, formação de educadores, projeto pedagógico da escola e, principalmente, o papel do coordenador pedagógico enquanto elo entre os professores, mecanismos de ordenamento e organização do trabalho. Revela um grande esforço em romper com o autoritarismo, individualismo.

Referente aos artigos selecionados, destacamos, em Fernandes (2018), a investigação sobre a articulação do trabalho coletivo e o controle do trabalho docente, considerando a influência do contexto de trabalho, ao analisar as resoluções específicas sobre o trabalho da coordenação pedagógica no estado de São Paulo, e a influência das concepções presentes na organização das ações, ou seja, as análises mostram o fortalecimento das reformas educacionais neoliberais, as medidas gerencialistas e performáticas que alteram a organização do trabalho pedagógico. Ressalta-se que a função articuladora do pedagogo, ao longo dos anos, com a implantação das políticas educacionais, tornou-se mais controladora e voltada ao monitoramento das ações determinadas externamente.

Após a análise desta categoria, concluímos que as pesquisas têm demonstrando o quanto é relevante o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola, porém, o quanto o mesmo é dificultado pelas condições de trabalho e influências externas ao contexto, como as políticas e legislações. Diante das situações evidenciadas na pesquisa, é possível reforçarmos o papel fundamental do pedagogo enquanto mediador do trabalho coletivo, mas que o mesmo enfrenta muitas dificuldades para o realizar, e as pesquisas buscam apresentar alternativas e caminhos que possibilitem ao pedagogo a realização do trabalho coletivo. Há inúmeras pesquisas que analisam o trabalho coletivo na escola entre os professores e não possuem como foco a mediação do pedagogo ou uma análise conjunta entre este e os docentes, fator que nos chama a atenção para destacar, na presente pesquisa, a importância do papel do pedagogo e o olhar para este profissional.

A segunda categoria denominada “o diálogo e a dialogicidade na prática do pedagogo”, aborda pesquisas que mostraram, de fato,

os pontos positivos da efetivação do diálogo na realidade escolar, enquanto alternativa de trabalho ao pedagogo na escola. Fazem parte desta categoria 3 dissertações e 1 artigo.

A pesquisa desenvolvida por Santos (2016) parte da constatação de uma gestão burocrática e gerencial desenvolvida por uma equipe gestora em determinada instituição. Desta forma, apresentou-se à escola uma proposta de gestão dialógica, baseada no projeto de comunidade de aprendizagem, para ser colocada em prática. A mesma tem como base uma gestão feita através do diálogo, da participação de todos, e os resultados evidenciaram que a prática desenvolvida é uma possibilidade viável, implicando acordos, negociações e compromissos que refletem na autonomia e na emancipação. Embora a pesquisa não tenha tido como foco apenas o trabalho do pedagogo, abordando a equipe gestora, tanto o referencial teórico como as discussões possuem muitas proximidades com a presente pesquisa, desta forma, foi necessário incluí-la nas análises, a qual foi utilizada também como leitura para a tese.

Xavier (2009) desenvolve a sua investigação a partir da experiência de gestores, educadores e representantes de uma comunidade, no processo coletivo de construção do projeto político-pedagógico (PPP), e como os mesmos compreendem o diálogo. Sua pesquisa demonstra a importância da construção coletiva do PPP e também a necessidade da reflexão para considerar o diálogo nesse processo, considerando o homem enquanto ser de relações e não apenas como objeto.

A dissertação de Guimarães (2007) analisa evidências da dialogicidade no trabalho coletivo mediado pelo coordenador pedagógico. Ao entrevistar e observar a prática de cinco coordenadores, revela que há frágil evidência da dialogicidade no trabalho destes profissionais, a qual nem sempre era compreendida ou conhecida. Destaca-se que uma contribuição da pesquisa foi apresentar a dialogicidade freireana como possibilidade para transformar a prática.

Guimarães (2013) aborda, no artigo, a contribuição da dialogicidade para o trabalho da coordenação pedagógica, a fim de que as atividades docentes coletivas possam acontecer em consenso no grupo. Discute o conceito de dialogicidade na visão freireana e a importância no trabalho coletivo. Nesta investigação, duas coordenadoras a colocam em prática. Os resultados apontam a importância de compreender o

diálogo mais elaborado para uma intervenção na prática mais efetiva e que o coordenador, enquanto mediador do trabalho coletivo na escola, utilizará da dialogicidade como método do seu trabalho.

As pesquisas analisadas nesta categoria nos mostram a importância do diálogo na escola envolvendo os diferentes sujeitos que dela fazem parte. Enfatizamos o trabalho do pedagogo e o quão relevante se torna essa discussão para que o mesmo desenvolva o trabalho coletivo na escola. As discussões revelam que é importante que este profissional conheça a dialogicidade, os princípios do diálogo, para que se torne possível o desenvolvimento de sua prática pautada nessas concepções dialógicas. Sem o conhecimento, aprofundamento teórico e o reconhecimento da importância do trabalho coletivo e do diálogo na escola, o mesmo será dificultado para que de fato aconteça. As discussões desenvolvidas nas pesquisas vêm ao encontro da presente tese, ao enfatizar o diálogo enquanto possibilidade.

CONSIDERAÇÕES

Com a realização deste levantamento, fica evidente o contínuo de pesquisas sobre o coordenador pedagógico ou pedagogo, envolvendo diversos temas, como o trabalho, atribuições, funções, formação inicial e continuada e os diferentes campos de atuação do pedagogo. Dado que nos mostra a importância de olharmos para esse profissional, permeado de desafios e sendo primordial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. Destacamos também que localizamos diferentes pesquisas que envolviam os conceitos de Paulo Freire, mas que não tinham como seu objeto o pedagogo.

As pesquisas sobre desafios e dificuldades no trabalho do pedagogo são relevantes para que possamos compreender as realidades de atuação, buscando a superação destes. Evidenciamos a necessidade de irmos além nas investigações, apoiando-nos em conhecimentos já produzidos, mas também indo da denúncia ao anúncio, como afirma Freire (2011), assim, podemos realizar a denúncia da precariedade do trabalho, e anunciar possibilidades de atuação com vistas às práticas dialógicas.

Os dados nos mostram que há a preocupação com o trabalho coletivo na escola, no entanto, o recorte dos sujeitos nos volta o olhar para o papel do pedagogo que, de fato, atua e desenvolve

esse trabalho juntamente com os docentes. Foi possível observar as temáticas específicas referentes à hora atividade na escola e formação continuada, destacando o seu papel de formador, no entanto, as discussões sobre trabalho coletivo abordavam o grupo de docentes ou o trabalho da equipe gestora.

Compreendemos que o trabalho, ao ser considerado coletivo, envolve a participação de todos os sujeitos, mas precisamos reforçar que o pedagogo tem papel relevante na escola, na mediação do trabalho e necessita de um olhar específico que possa compreender as suas condições de trabalho, as suas necessidades e, principalmente, as possibilidades de sua atuação.

A presente revisão de literatura reforça a importância do desenvolvimento da pesquisa de doutorado na defesa da prática dialógica do pedagogo, para que possamos evidenciar as possibilidades, visto que já temos conhecimento dos desafios e dificuldades que permeiam o cotidiano e as atribuições que o pedagogo necessita desenvolver na escola. Buscamos, de fato, poder contribuir para a prática e outras pesquisas que voltem o olhar a este profissional.

REFERÊNCIAS

- AUBERT, A. *et al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSar, 2018.
- CHIACCHIO, A. M. M. **A organização do trabalho coletivo na escola**: fatores que facilitam ou dificultam o processo. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2018.
- DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FERNANDES, M. J. S. Da articulação do trabalho coletivo ao controle do trabalho docente: os (des)caminhos legais da coordenação pedagógica no estado de São Paulo. **Comunicações**, Piracicaba, v. 25, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2018.
- FRANCO, M. A. S. Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (orgs). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**: processos e práticas. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 15-32.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GUIMARÃES, S. P. O. Dialogicidade, coordenação pedagógica e trabalho coletivo na escola. Revista **Administração Escola**, Recife, v.3, n.9, p.1-161, jan./jun. 2013.

GUIMARÃES, S. P. O. **Contribuições da Dialogicidade para a Construção do Trabalho Coletivo na Escola:** um estudo a partir da prática de coordenadores pedagógicos. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica De Santos, Santos, 2007.

PEREIRA, A. G. **A relação do coordenador pedagógico e o trabalho coletivo com os professores e diretores:** desafios e possibilidades. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista De Piracicaba, Piracicaba, 2013.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In:* PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 47-60.

ROCHA, L. H. da. **Trabalho coletivo em educação:** os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade De São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTOS, A. O. F. **Gestão dialógica:** um estudo a partir das comunidades de aprendizagem. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

XAVIER, R. B. **A compreensão de diálogo em uma experiência de construção coletiva do projeto político-pedagógico:** um estudo à luz do pensamento de Martin Buber e Paulo Freire. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE COMPUTAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Livia Brisolla⁴

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade marcada pelo constante avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e, estas assumem um importante papel frente as necessidades das novas mudanças. Na área da educação, o curso de Licenciatura em Computação visa atender as demandas dessa sociedade a fim de promover atividades em suas diversas modalidades e contextos socio-culturais.

Desde a década de 1990 se tenta introduzir a computação na educação básica brasileira, tal iniciativa tem se tornado cada vez mais necessária para a sociedade atual. A sociedade brasileira de Computação (SBC), por exemplo, orienta acerca da relevância do ensino da computação na educação básica por meio de pesquisas e estudos na área.

Neste contexto, políticas públicas educacionais são fundamentais para o seu crescimento, sobretudo, com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que introduz o ensino de computação na educação básica brasileira. A partir de 2023 as escolas devem introduzir o ensino de computação de forma integral ou transversal no currículo. Elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução CNE n.2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da BNCC, e explica que cabe aos estados, municípios e ao Distrito Federal iniciar a implementação dessa diretriz. Dessa forma, o texto ainda reitera a necessidade, por meio do Ministério da

⁴ Doutora em Educação (UFG). Professora substituta do curso de licenciatura em computação (UnB).
CV: <http://lattes.cnpq.br/1644295636972332>

Educação (MEC), estabelecer políticas de formação docente e apoio ao desenvolvimento de currículos e recursos didáticos que sejam ajustados com as competências.

Na BNCC a computação se apresenta sob três eixos temáticos que são: o Mundo Digital, que aborda questões sobre a codificação da informação, processamento e distribuição; o Pensamento Computacional que refere-se a abstração, análise e automação e, por fim, a Cultura Digital que postula sobre a cidadania digital, o letramento digital e a tecnologia na sociedade.

Apesar da BNCC e outros órgãos de apoio, é necessário pensar o desenvolvimento e a organização dos materiais didáticos para o ensino de computação na educação básica. Se o desejo por uma promoção de educação em computação de qualidade e igualitária, no sentido de que todos e todas tenham acesso, em diferentes territórios e modalidades de ensino. Por isso, pensar os materiais didáticos configura-se como uma necessidade para o ensino de computação, no sentido de ampliar seu lugar no currículo e na sala de aula da educação básica.

Nesse cenário em constante crescimento da ciência da computação, sobretudo, com a nova BNCC que introduz o ensino de computação nas escolas, torna-se necessário, refletir acerca das seguintes questões: como o futuro professor de computação desenvolve seu próprio material didático de ensino de computação, uma vez que quase não se encontra livros didáticos de computação? Como a disciplina de Produção de Material Didático podem ajudar o futuro professor? Quais os desafios a serem enfrentados?

Na educação básica, os docentes, apoiados nos livros didáticos, vem produzindo seus materiais didáticos e os adequando a realidade de sala de aula. A produção de material Didático tem sido um tema cada vez mais discutido e implementado em cursos de licenciatura, sobretudo, no ensino de computação. Geralmente a produção de material didático está associada a cursos na modalidade a distân-

cia que tem como objetivo de qualificar os profissionais que atuam na educação a distância (EaD).

A pesquisa objetiva apresentar a disciplina de Produção de Materiais Didáticos oferecida pelo curso de licenciatura em Computação da Universidade de Brasília (UNB). Optou-se pela pesquisa qualitativa, do tipo exploratória e descritiva. Em relação aos procedimentos, adotou-se o estudo de caso e a pesquisa bibliográfica. Inicialmente, apresenta-se a definição de material didático e sua relevância para o futuro professor de computação. Em seguida, apresenta-se a proposta da disciplina de produção de material didático do curso de licenciatura em computação, e por fim, reflete-se sobre os desafios e as contribuições.

MATERIAL DIDÁTICO: REFLEXÕES TEÓRICAS

No âmbito educacional a compreensão de material didático está associada ao livro didático. Apesar de compor a base do ensino brasileiro, o livro didático é um objeto de múltiplas facetas, podendo ser compreendido a partir de cinco pressupostos: como mercadoria; como depósito de conteúdos; como instrumento pedagógico e; como veículo portador de valores (BITTENCOURT, 1998). Já os materiais didáticos podem ser considerados “como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como material instrucional que se elabora com finalidade didática” (BANDEIRA, 2009, p. 14). Ambos, material didático e livro didático, são instrumentos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagens, sobretudo, na Educação Básica.

A cartilha intitulada: Equipamentos e Materiais Didático foi divulgada pelo MEC em 2007 com o intuito de esclarecer acerca dos usos didáticos e pedagógicos dos aparatos educacionais. O documento considera que os materiais didáticos são: “todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo” (FREITAS, 2009, p. 21).

Na concepção da autora Circe Bitencourt (2004, p. 296), os materiais didáticos “são mediadores do processo de aquisição de

conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de linguagem específica da área de cada disciplina”. Ainda segundo a autora, os materiais didáticos se dividem como: suporte informativo e documentos. O primeiro, incluem livros didáticos e paradidáticos, atlas, dicionários, apostilas e produções de vídeos, CDs, entre outros. Já os documentos, são produzidos para uso do público e incluem contos, lendas, filmes, poemas, pinturas, revistas, filmes, entre outros.

Material didático consiste na ideia de qualquer recurso que possa ajudar na compreensão dos conteúdos, ou seja, como instrumento de ensino e aprendizagem. Essa concepção de material didático como um auxiliar faz dele um suporte que carrega os conteúdos. Contudo, é importante ampliar essa definição entendendo que há uma simplificação fetichizada de que o material didático é tudo que se pode utilizar como recurso didático. Nesse sentido, se faz necessário considerar dois pressupostos fundamentais: os objetivos e o processo de pesquisa.

Os objetivos consistem na reflexão, no planejamento e na intervenção docente a fim de promover conhecimentos. Os objetivos devem incluir a capacidade humana cognitiva, afetiva, psicomotora de relações interpessoais e de inserção social. Nesse sentido, os objetivos são o ponto de partida da prática pedagógica, ou seja, é a definição dos propósitos a serem alcançados. São formulações que advêm das intencionalidades.

Por pesquisa entendemos que em geral, o material didático perpassa por um processo de compreensão e elaboração, isso significa que o professor pesquisa e organiza, segundo suas intencionalidades, o material didático. Dessa forma, o trabalho docente exige uma postura de pesquisador que não apenas se resume a aplicabilidade, enquanto recurso didático, mas que se insira na busca por expandir suas possibilidades, ao mesmo tempo em que, (re)estabeleça os objetivos educacionais propostos. Pesquisa a partir da realidade escolar, como coloca a autora, “voltada mais para a prática da sala de aula, para melhorar o próprio trabalho” (ANDRÉ, 2016, p. 28).

Nessa direção, o material didático pode ser, primeiramente, pensado a partir de uma proposta interdisciplinar e, desenvolvido, com base em pesquisas e propostas problematizadoras. Como afirma Gasparin (2002, p. 37) “a problematização é um desafio, ou seja, é a criação de uma necessidade para que, através de sua ação, busque o conhecimento”. Essa não é uma tarefa fácil, porque o professor necessita de uma postura investigativa e problematizadora para desbravar conhecimentos e levar em consideração o contexto socio-cultural dos estudantes.

Historicamente, o material didático vem se fortalecendo em todo território nacional, contudo, com o advento das novas tecnologias outras formas didáticas tem se desenvolvido, criando múltiplas formas de serem utilizados pelos professores. Para Bandeira (2009) o material didático pode ser dividido em impresso, audiovisual e novas mídias que utilizam internet. Com isso, “o material didático, conjunto de textos, imagens e de recursos, ao ser concebido com a finalidade educativa, implica na escolha de um suporte impresso ou audiovisual” (BANDEIRA, 2009, p. 15).

Apesar dessa expansão de possibilidades do material didático, é necessário tomar cuidado sobre a maneira como são utilizados, uma vez que o pensamento crítico e a autonomia devem nortear todo processo.

Diante disso, a postura do professor deve ser a de um pesquisador na qual está muito associada a de um profissional crítico reflexivo e, nesse sentido, subjaz a ideia de autonomia (ANDRE, 2016). E o que se entende por autonomia? Associada a ideia de responsabilidade podemos definir autonomia

como a liberdade e a habilidade de se gerenciar as próprias questões, que também dão o direito de se tomar decisões. Responsabilidade também pode ser entendida como ser encarregado de algo, mas com a implicação de lidar com as consequências de suas próprias ações. Autonomia e responsabilidade ambas requerem envolvimento ativo, e parecem estar muito inter-relacionadas (SCHARLE; SZABÓ, 2000, p. 4).

Quando se pensa em material didático para o ensino de computação, o desenvolvimento do aprendizado deve, entre outras considerações, ser autônomo. Como demonstra alguns autores, é necessário partir de situações problema e pesquisas que levem os estudantes a pensarem para além das fronteiras da sala de aula. Não obstante, exige objetivos bem definidos num processo coletivo de concepção, discussão e elaboração orientados pela busca da interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade cria um espaço de comunicação e diálogo entre as disciplinas por meio de um eixo norteador que integra o trabalho pedagógico da escola e dos professores. Nesse contexto, “a interdisciplinaridade expande as possibilidades de uma formação mais crítica e conectada com as necessidades da comunidade” (BRISOLLA, 2020, p. 88).

A DISCIPLINA DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

As licenciaturas, em geral, promovem cursos voltados para a produção de materiais didáticos em diferentes áreas dos conhecimentos e ensino. Tais cursos ajudam o professor a ampliar suas possibilidades de trabalho a partir de conteúdos manuais e digitais que tenham como objetivo a aprendizagem dos estudantes. No ensino superior, a produção de materiais didático aparece, geralmente, em disciplinas de alguns cursos de licenciatura, em cursos de extensão e, também, em cursos destinados à profissionais que atuam na Educação à distância. Como disciplina, a produção de material didático vem crescendo na graduação e na pós-graduação. Em geral, está associada a construção de recursos didáticos que ajudam o professor no trabalho pedagógico. Ao que se refere esse estudo, estende-se ao nível de graduação, enquanto disciplina, sobretudo, no curso de licenciatura em computação.

O curso de Licenciatura em Computação tem por objetivo formar educadores para o exercício da docência. Assim, busca-se “articular de maneira ampla os estudos teórico-prático, de investigação e reflexão

crítica sobre o ensino e aprendizagem da Ciência da Computação, de maneira interdisciplinar, para promover avanços na sociedade da informação” (VENEZIANO; BRANDÃO, 2016, p. 25).

As disciplinas do curso de Licenciatura em Computação, sobretudo as de caráter pedagógico intituladas de disciplinas de Prática Pedagógica, prezam pela práxis durante o percurso de formação docente e, estas incluem, “planejamento, gestão, docência, pesquisa, reflexão-ação e avaliação, numa perspectiva vivencial e progressiva. As atividades são supervisionadas por docentes em articulação com as escolas e instituições” (VENEZIANO; BRANDÃO, 2016, p. 41).

Quadro 1: Disciplinas de Prática Pedagógica do curso de licenciatura em computação

Disciplinas de Prática
Projeto Interdisciplinar de Licenciatura em Computação
Prática Pedagógica em Computação I
Supervisão de Prática Pedagógica em Computação I
Prática Pedagógica em Computação 2
Produção de Material Didático em Computação
Supervisão de Produção de Material Didático em Computação

Fonte: (VENEZIANO; BRANDÃO, 2016, p. 41)

Essas disciplinas de Prática são articuladas desde o primeiro período e trabalhadas numa perspectiva interdisciplinar, ou seja, promovem uma articulação teórico-prática da formação profissional docente com a inserção de temas transversais, temas específicos e gerais da realidade socio-cultural. Além de ampliar o contato do futuro docente com a escola e, a partir daí, estabelece vínculos com a realidade escolar.

Entre essas disciplinas de Prática Pedagógica, encontra-se a disciplina de Produção de Material Didático que perpassa por todo o curso em diferentes contextos e temáticas, isso significa que as demais disciplinas, especialmente o Estágio Supervisionado, podem desenvolver materiais didáticos em ensino de computação.

A disciplina de Supervisão de Produção de Materiais didáticos, que integra o quinto período do curso de Licenciatura em Computação

da Universidade de Brasília, nasceu da necessidade de se pensar um material didático viável para ser trabalhado em sala de aula. Desse modo, o trabalho final da disciplina propõe que o futuro docente crie seu próprio material com autonomia.

A criação do material exige alguns passos que são trabalhos com os estudantes de graduação para que fundamentados na pesquisa e em objetivos específicos, possam ser desenvolvidos, são eles:

Quadro 2: Sequência de desenvolvimento do material didático

1 ^a	Levantamento diagnóstico da realidade escolar/turma
2 ^a	Elaboração da estrutura do material
3 ^a	Organização das atividades e dos resumos: conteúdos e objetivos
4 ^a	Desing final

Fonte: elaborado pela autora.

O levantamento diagnóstico da realidade escolar/turma tem como objetivo conhecer os principais indicadores para a criação do material, isso significa saber: o contexto escolar, o perfil dos estudantes, os objetivos, a carga horária, entre outros. Para tanto, primeiramente, se faz necessário fazer o levantamento diagnóstico na escola, pois é no contato com a escola que o estudante busca quais são as necessidades de determinada turma, isso requer captar o nível de conhecimento da turma.

Sobre a elaboração da estrutura do material inclui pensar nos conteúdos a serem trabalhados, o que exige selecionar textos e autores. É importante ter no mínimo dois textos base que configuram a fundamentação teórica do material. Outro ponto importante é a divisão e a subdivisão das unidades/capítulos e, também, da especificação dos objetivos das aprendizagens. Isso significa que após identificar os níveis de conhecimentos, o estudante de graduação desenvolverá um material didático conforme as necessidades e nível de aprendizado computacional da turma.

Levando em conta os objetivos de aprendizagem, a organização das atividades e do resumo inclui pensar que em cada final de uni-

dade/capítulo deve ser apresentado um resumo do conteúdo estudado seguido de uma atividade teórico-prática com o intuito de verificar o entendimento do conteúdo proposto. É uma forma de revisitar, relembrar o que foi aprendido, tendo como fundamento uma proposta em forma de exercícios e reflexões a serem realizados.

O design influi na escolha da arte, na configuração das formas, imagens, ícones e cores que formam um padrão e, ao mesmo tempo, estabelecem a identidade do material didático proposto. O desenvolvimento de um projeto com uso de design instrucional exige um conjunto de habilidades, conceitos de arte e suas possibilidades de ensino e, principalmente, de experiência visual e criativa na organização didática do material didático.

Por fim, com o material em mãos o estudante de graduação avaliará o material a partir de sua prática na escola, ou seja, com a aplicabilidade do material construído poderá avaliar o que foi positivo e o que precisa de melhoria.

Outro elemento estruturante da disciplina de Produção de Material Didático, é a utilização da plataforma moodle Aprender que serve de apoio pedagógico. Com o avanço tecnológico, as salas de aulas tradicionais têm passado por transformações, sendo as plataformas de aprendizagem ganhando cada vez mais espaço de inovação e contextualização, ampliando os espaços de ensino e aprendizagem. Com a pandemia da Covid-19, estes espaços foram ampliados com a adoção do formato do ensino a distância nos cursos presenciais.

O moodle Aprender expandiu as possibilidades de continuidade dos processos de ensino e aprendizagem durante e após a pandemia de Covid-19 da educação básica ao ensino superior. No curso de licenciatura em computação da UNB, representa um cenário produtivo de comunicação, acesso interativo e dinâmico de relações e aprendizados intermediados pela tecnologia.

Por se tratar de um curso de tecnologia, a disciplina de Produção de Material Didático propõe também que os estudantes desenvolvam

vídeos-aulas sobre o ensino de computação. Essa experiência inclui pensar nos materiais didáticos audiovisual que possibilitam integrar som e imagem tornando o processo mais atrativo e dinâmico, ao mesmo tempo em que possibilita refletir sobre conceitos e conhecimentos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

O grande desafio da disciplina de Produção de Material Didático é desenvolver uma postura investigativa e autônoma. Por isso, o ponto de partida é a problematização no sentido de questionar a realidade para formular um problema que deve ser investigado, além disso é relevante que

o processo de formação do professor pesquisador tem como princípio básico, o envolvimento ativo do sujeito no próprio processo de aprendizagem, fazê-lo participar, opinar, defender suas ideias, suas opiniões. Mas além de buscar a formação de um sujeito autônomo com ideias próprias, outro princípio fundamental é a aprendizagem do convívio social (ANDRÉ, 2016, p. 24).

A disciplina de Produção de Material Didático possibilita que o aluno planeje, pesquise e desenvolva seu próprio material. O problema é que na educação básica o professor de diferentes disciplinas recebe o livro didático pronto, fazendo dele, o seu único eixo articulador do trabalho pedagógico docente em sala de aula. A questão é que em muitas circunstâncias o professor faz dele seu único plano de trabalho, sem pesquisar “o professor do ensino fundamental e médio, pela natureza e pelas condições de seu trabalho, costuma aplicar o que recebe pronto, sem criticá-lo e sem adaptá-lo ao contexto em que atua” (Villas Boas, 2017, p. 15).

Essa fragmentação dos processos e do conhecimento favorece a reprodução e o individualismo, por isso, uma questão fundamental

é “transcender práticas repetitivas e tradicionais que pouco desperta o interesse e a curiosidade dos discentes” (BRISOLLA, 2020, p. 88).

Diante desse quadro, torna-se relevante, ampliar a ideia e a concepção da produção de material didático como atividade que pode contribuir para um trabalho pedagógico na contramão dessa organização fragmentada, ou seja, uma organização que preza pela reflexão, contextualização e integração.

Quase não há livros didáticos voltados para o ensino de computação, por isso há uma preocupação com a construção de um material viável. As propostas, geralmente, estão articuladas com o desenvolvimento de um material próprio de computação. Portanto, fica a cargo do professor a criação dos materiais próprios para a compreensão dos conteúdos específicos de computação. Nessa visão, o material didático produzido pelos estudantes de licenciatura em computação é a materialização do que foi planejado, refletido e desenvolvido a partir de um determinado contexto, segundo as necessidades oriundas da sociedade. Construir seu próprio material didático de ensino de computação pode contribuir para o desenvolvimento de um profissional mais crítico, criativo e investigativo.

É nessa acepção que os desafios se constroem, ao trabalhar com autonomia, partindo de uma postura crítica reflexiva dentro de uma proposta interdisciplinar e coletiva. Assim, pode-se destacar dois grandes desafios: a busca por autonomia, por meio da pesquisa e dos objetivos previamente estabelecidos e pela prática da interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas. Papyrus, 2016.

BANDEIRA, D. *Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração em vídeo* *livraria*, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www2.videolivreria.com.br/pdfs/24136.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRISOLLA, L. A prática pedagógica no ensino superior: planejamento, interdisciplinaridade e metodologias ativas. *Devir Educação*, Lavras, v. 4, n. 1, p. 77-92, jan./jun, 2020.

FREITAS, *Os Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. Centro de Educação a Distância.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas (SP): Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHARLE, A.; SZABÓ, A. *Learner autonomy – a guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

VENEZIANO, W. H.; BRANDÃO, M. F. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Computação*. Brasília: UNB, 2016.

VILLAS BOAS, B. O dia a dia do trabalho pedagógico: contribuições para a formação do professor e dos estudantes. In: *Avaliação: interações com o trabalho pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2017.

APLICAÇÕES E FUNÇÕES DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Silvio Henrique Fiscarelli⁵
Flavia Maria Uehara⁶

INTRODUÇÃO

Houve época em que era necessário justificar a introdução das Tecnologias de Comunicação e Informação na escola. Hoje, com a sociedade permeada pelos aparatos tecnológicos e pela Internet, é evidente a sua importância. Não é plausível que a escola se abstenha de formar os alunos para lidar adequadamente com as informações, para compreender os fenômenos culturais, econômicos e sociais da atualidade e, principalmente, ignore as qualidades que as tecnologias têm a oferecer para processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, o que deve ser questionado é a função das Tecnologias de Comunicação e Informação no contexto educacional, pois esses recursos não devem ser usados apenas como adereço, passatempo ou como modismo. É preciso explorar seu potencial distinto dos outros recursos existentes no ambiente escolar, ou seja, aproveitar, em prol da aprendizagem, características que não existem ou não são facilmente obtidas por meio de outros recursos.

Jonassen (1996) propõe funções para o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação no ambiente escolar que podem ser consideradas válidas até hoje: “Aprender a partir da tecnologia” - *learning from* -, em que a tecnologia é o meio transmissor utilizado para apresentar os conteúdos, e neste caso a tecnologia muda essencialmente o suporte

⁵ Doutor em Educação Escolar (UNESP). Docente no Departamento de Educação (UNESP).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8914073228135977>

⁶ Doutora em Educação Escolar (UNESP). CV: <http://lattes.cnpq.br/4500523324499631>

da informação; “Aprender acerca da tecnologia” - *learning about* -, em que a própria tecnologia é objeto da aprendizagem, como na alfabetização tecnológica; “Aprender por meio da tecnologia” - *learning by* -, em que o aluno aprende operando ou programando o computador, como por exemplo, de linguagens como LOGO ou Scratch; “Aprender com a tecnologia” - *learning with* -, em que o aluno aprende usando as tecnologias como ferramentas cognitivas que o apoiam no processo de reflexão e de construção do conhecimento.

Embora todas as funções apontadas por Jonassen (1996) tenham seu valor dentro de contextos educacionais específicos, consideramos que a função que mais pode colaborar para o processo de ensino aprendizagem, de maneira geral, é a função “Aprender com a tecnologia”, uma vez que ela diz respeito ao uso desses recursos diretamente voltado à construção de conhecimentos e desenvolvimento de processos cognitivos. Nesta função, as Tecnologias de Comunicação e Informação permitem explorar os conteúdos a partir de várias perspectivas, criar diferentes formas de representação da realidade, mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas, todas elas, combinadas e integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade, o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes desejadas no processo de escolarização.

DESENVOLVIMENTO

Existem diversas maneiras de se utilizar as Tecnologias de Comunicação e Informação no contexto educacional, por meio de diferentes equipamentos de hardware, de software e de abordagens metodológicas. E entre os softwares que podem ser utilizados com fins pedagógicos, os Objetos de Aprendizagem são recursos com grande potencial de tornar o processo de aprendizagem contextualizado, lúdico e interativo e, conseqüentemente, auxiliar na prática docente. Sua simplicidade de uso, baixo consumo de processamento e facilidade

de acesso por meio da Internet são características que elevam o grau de viabilidade nas escolas brasileiras.

Segundo Wiley (2000, p. 7), um Objeto de Aprendizagem é “qualquer recurso digital utilizado para apoiar a aprendizagem”. Outra definição mais recente e abrangente de Objeto de Aprendizagem é a de Audino e Nascimento (2010, p. 141), na qual eles são definidos como: “Recursos digitais dinâmicos, interativos e reutilizáveis em diferentes ambientes de aprendizagem, elaborados a partir de uma base tecnológica”.

É muito comum na literatura sobre Tecnologias da Informação e Comunicação que recursos educacionais digitais, como Objeto de Aprendizagem, multimídia interativa, e jogos sejam valorizados por apresentarem características consideradas lúdicas e motivacionais. Essa valorização parte do princípio de que esses dois atributos ajudam a atingir os objetivos de aprendizagem.

A palavra “lúdico” tem sua origem no latim *ludos* e seu significado é “brincadeira” ou jogo. Embora, o uso do termo lúdico esteja amplamente associado ao universo dos jogos, ele não deve ficar restrito a este, pois existe uma enorme gama de situações perpassadas pelo lúdico como: brincadeiras infantis, encenações teatrais, cinema, artes, simulações, entre tantas outras formas de expressão da cultura humana.

Salen e Zimmerman (2012) abordam o lúdico a partir de três categorias: ser lúdico; atividades lúdicas; e jogabilidade. Por ser lúdico, os autores entendem todo contexto que exista uma brincadeira, algo divertido, uma situação prazerosa. Essa categoria é a mais ampla e abrange entre as outras duas. A segunda categoria, atividades lúdicas, diz respeito a atividades que possuem potencial para gerar comportamentos lúdicos, como brincadeiras infantis, jogos de faz de contas, jograis, entre outras, que podem ser consideradas divertidas. Na última categoria, a jogabilidade, os autores referem-se particularmente ao que tradicionalmente conhecemos como jogos, no qual existe um sistema formal de regras.

Salen e Zimmerman (2012) argumentam que a atividade lúdica ocorre dentro do espaço criado pelo ser lúdico, logo, quando no ambiente educacional propomos criar atividades lúdicas estamos intencionalmente tentando nos apropriar do que seria naturalmente lúdico, para os alunos, para promover a aprendizagem. Ao adotar uma abordagem centrada no usuário, conforme Salen e Zimmerman (2012), podemos entender que um objeto se torna lúdico quando os usuários conseguem utilizá-lo de forma divertida e prazerosa. Logo, podemos entender que a ludicidade de um recurso digital está na experiência que ela proporciona ao aluno.

Segundo Macedo, Petty e Passos (2005), para que uma atividade educacional possa ser considerada lúdica é preciso preencher alguns requisitos. O prazer funcional é o primeiro deles, ou seja, a ludicidade só está presente se houver predisposição, alegria e satisfação na realização da atividade. O segundo é ser uma tarefa desafiadora e/ou surpreendente. Ser uma atividade passível de ser realizada com êxito pelo participante é o terceiro requisito. A dimensão simbólica é o quarto requisito, pois a atividade lúdica precisa ser interpretável, fazendo sentido para os envolvidos nela. O quinto e último requisito, para que uma atividade educacional possa ser considerada lúdica, é ter objetivos que podem ser alcançados de variadas formas.

Nesse sentido, um recurso educacional digital, mesmo não tendo uma estrutura formal de jogo com regras e com uma jogabilidade formalmente definida, pode ser considerado lúdico. São exemplos dessa modalidade de recurso: as animações multimídia interativas, as histórias interativas e os Objetos de Aprendizagem.

Devemos, então, ter em mente que a forma pela qual os conteúdos são apresentados, os estímulos a que são submetidos e as estratégias de comunicação utilizadas em sala de aula influenciam o modo com que o aluno se relaciona com os objetivos de aprendizagem propostos pela escola e com o seu processo de aprendizagem. Por essa razão, abordagens, recursos e ferramentas educacionais que possibilitam a

apresentação e desenvolvimento dos conteúdos curriculares de maneira ativa devem ser amplamente utilizados pelos professores.

Dentre inúmeras maneiras de se propor aulas com propostas pedagógicas mais interativas e com potencial lúdico, o uso de Objetos de Aprendizagem é uma alternativa viável para se promover a motivação dos alunos durante as atividades educacionais. Para Fiscarelli, Uehara e Uehara (2020), o caráter lúdico dos Objetos de Aprendizagem pode promover a motivação intrínseca e o uso deste recurso pode possibilitar uma maior motivação e interesse em aprender.

Com intuito de evidenciar a aplicabilidade dos Objetos de Aprendizagem no contexto educacional, os pesquisadores começaram a criar categorias ou classificações para esse tipo de recurso. A literatura apresenta uma diversidade muito grande de classificações, sendo estas direcionadas ao nível ou etapa da educação tratado, à área de origem do pesquisador e à corrente teórico-metodológica adotada pelos autores. Por essa razão, consideramos adequado discorrer sobre a classificação dos Objetos de Aprendizagem em duas categorias distintas: função pedagógica dos Objetos de Aprendizagem e natureza de Objetos de Aprendizagem.

Na primeira categoria os Objetos de Aprendizagem são agrupados de acordo com sua função dentro do contexto de ensino aprendizagem. E na segunda, eles são classificados de acordo com características e propriedades presentes no recurso que permitem organizá-los no âmbito dos recursos tecnológicos digitais.

Wiley (2000) foi um dos primeiros pesquisadores a propor uma classificação para os Objetos de Aprendizagem, para o autor eles poderiam ser voltados para a instrução ou para a prática. Na primeira, o Objeto de Aprendizagem tem a função de ajudar o professor a expor os conteúdos e na segunda, a prática, ele busca oferecer aos alunos uma variedade de atividades que promovem a exploração do conteúdo.

Wiley (2002) apresenta uma classificação de Objeto de Aprendizagem baseada na complexidade da sua estrutura e os categoriza

como: “Fundamental”, quando o Objeto de Aprendizagem é um recurso digital individual com um único tipo de mídia; “Combinado-fechado”, quando ele é caracterizado por um pequeno número de recursos digitais combinados que apresentam uma informação inteira (única); “Combinado-aberto”, quando eles envolvem a instrução e a prática e compõe uma sequência lógica e instrutiva completa; “Gerador de apresentação”, quando é um sistema que gera um objeto a partir de outros objetos fundamentais; e “Gerador de instrução”, quando ele é caracterizado pela lógica e estrutura para combinar outros objetos e avaliar as interações do estudante com o material didático resultante, que suportar as estratégias do sumário instrutivo.

Uma proposta mais ampla de classificação dos Objetos de Aprendizagem baseada em suas funções foi elaborada por Churchill (2007). Para ele, um Objeto de Aprendizagem pode se enquadrar como: Apresentação; Prática; Simulação; Conceitual; Informação; e Representação contextual.

Um Objeto de Aprendizagem do tipo “Apresentação” é aquele que apresenta instruções diretas, usando recursos com a intenção de demonstrar um conteúdo específico. Um Objeto de Aprendizagem do tipo “Prática” é aquele com atividades de exercício e prática, jogos educacionais ou representações que permitam a prática e a aprendizagem de certos procedimentos. Um Objeto de Aprendizagem do tipo “Simulação” apresenta representações de algum processo ou sistema da vida cotidiana. Um Objeto de Aprendizagem “Conceitual” trata da representação de conceitos chave ou conceitos relacionados ao conteúdo de uma disciplina. Um Objeto de Aprendizagem do tipo “Informação” realiza a exposição de informações organizadas. E um Objeto de Aprendizagem de “Representação contextual” trata da apresentação de dados da maneira que emerge de um cenário autêntico.

Na literatura nacional também encontramos algumas classificações de objetos de aprendizagem. Nascimento (2006) listou quatro categorias de Objeto de Aprendizagem: 1) Receptivo, como

os vídeos, em que o usuário desse tipo de Objeto de Aprendizagem é passivo, pois apenas recebe o conteúdo transmitido; 2) Diretivo, caracterizado por atividades digitais de exercício e prática em que cabe ao aprendiz responder ou interagir com o Objeto de Aprendizagem conforme solicitado e direcionado; 3) Descoberta guiada, classe de algumas animações interativas e softwares e jogos educativos, que oportunizam ao aluno propor, de forma autônoma, soluções para as situações e problemas apresentados pelo Objeto de Aprendizagem; e o 4) Exploratório, específico de Objeto de Aprendizagem como as simulações, em que o aprendiz elabora hipóteses, testa suas ideias e indica ações a serem executadas a partir da simulação ou modelagem de uma situação específica, que explora um conceito do cotidiano.

Para Battistela *et al.* (2009) os Objeto de Aprendizagem podem ser classificados em seis categorias: 1) Não-interativo, aqueles compostos por mídias estáticas, como texto e alguns hipertextos; 2) Multimídia, os Objeto de Aprendizagem que utilizam mais de uma mídia; 3) Interativo, que demandam uma entrada de dados pelo aprendiz para sua execução e utilização; 4) Avaliativo, para os Objeto de Aprendizagem que oferecem *feedback* sobre as respostas dos estudantes ao final da utilização, e que contribuem para avaliar, ainda que em nível superficial, a aprendizagem discente; 5) Exploratório, que possibilitam ao aprendiz interagir com o Objeto de Aprendizagem para obter diferentes ações, informações e resultados; e 6) Colaborativo, caracterizados como os recursos que garantem interação entre pessoas por meio de dispositivos computacionais.

Uma variação dessa proposta é apresentada por Gama (2007), que classificou os Objeto de Aprendizagem em quatro tipos: 1) instrução, que é usado no apoio à aprendizagem para a veiculação de conteúdo, podendo combinar imagens, vídeos, textos e exercícios; 2) Colaboração, utilizado para comunicação e interação de pessoas em ambientes de aprendizagem colaborativa; 3) Prática, destinado à autoaprendizagem e com alta interação, para o teste de ideias, como

simulação de software ou hardware; e 4) Avaliação, que tem a função de conhecer o grau de conhecimento do aprendiz, com a oferta de um *feedback* com análise de suas respostas e desempenho.

Como é possível perceber a maioria dos autores propõe classificações dos Objetos de Aprendizagem do ponto de vista da sua estrutura ou de sua função dentro do processo de aprendizagem. No entanto, ainda é possível classificar os Objetos de Aprendizagem quanto à natureza do software, ou seja, enquanto recursos tecnológicos. Nessa modalidade de classificação, Churchill (2007) aponta as apresentações visuais ou multimídia, os tutoriais, os aplicativos de exercício e simulações; Nascimento (2006) faz referência a vídeos, animações e jogos; e Battistela *et al.* (2009) acrescentam a multimídia e hipertextos.

Nas apresentações o conteúdo tratado é dividido e sequenciado em sessões ou telas, também comumente chamadas de slides, no qual há uma lógica narrativa que busca desenvolver competências e habilidades sobre um determinado assunto. As apresentações podem conter segmentos de vídeos, animações ou áudio para ilustrar melhor o conteúdo abordado. Podem ser controladas pelo professor ou pelos alunos.

Os tutoriais apresentam certo grau de semelhança com as apresentações, mas tem o objetivo específico de apoiar o desenvolvimento de uma tarefa através da explicitação das operações e etapas. Um tutorial pode ser composto apenas por uma sequência de slides ou por animações ou vídeos.

Aplicativos de exercícios e prática são softwares que apresentam uma série de atividades envolvendo a resolução de problemas. Possuem uma interface interativa e baseada em elementos gráficos e visuais, na qual é apresentada a atividade para o aluno e solicitada a entrada de dados relativos à resposta. Busca-se criar um ambiente dinâmico, contextualizado e propício para a realização de exercícios, além de oferecer *feedback* imediato das respostas.

As simulações são a representação ou modelagem de um objeto real, de um sistema ou evento. É um modelo simbólico e representa-

tivo da realidade, no qual é possível mudar os parâmetros de entrada e verificar os efeitos no modelo simulado. Para estes autores, uma simulação educacional é um recurso útil para o aluno envolver-se com a resolução de problemas, testar hipóteses, realizar aprendizagem experimental e desenvolver modelos mentais.

Os vídeos são recursos elaborados a partir de equipamentos que permitem gravar sequências de imagens e sons e posteriormente reproduzi-los de forma analógica ou digital. As imagens são amplamente utilizadas para ilustrar, demonstrar e representar situações ou fenômenos, ou seja, para complementar a linguagem verbal ou mesmo substituí-la.

Animações também são compostas por sequências de imagem, mas diferem do vídeo por serem produzidas inteiramente no computador. O surgimento de softwares que possibilitam desenhar, criar modelos em 3D e compor sequências de imagens abriu o caminho para criar animações que representam ações, situações e fenômenos temporalmente.

Aplicativos multimídia são softwares em que a comunicação entre homem e computador é feita por meio de vários tipos de representação de informações, como texto, áudio, vídeo, imagens estáticas e animadas. A principal ideia por trás da multimídia é que combinando diferentes formas de representar as informações podemos conseguir uma comunicação mais efetiva.

Os hipertextos surgiram como uma rede de múltiplos segmentos textuais conectados, mas não necessariamente por ligações lineares. No hipertexto há uma série de ligações possíveis entre segmentos, o que o torna interativo, uma vez que podem ser explorados segundo a necessidade ou desejo de cada leitor. Atualmente os hipertextos evoluíram para a chamada hipermídia, que possibilita além dos textos recursos multimídia.

As apresentações, aplicativos multimídia, tutoriais, animações e vídeos comumente são úteis para representar informações factuais, conceitos, princípios e procedimentos sobre determinado tema. O principal objetivo desses recursos é complementar a exposição do

professor ou a leitura de textos, e assim, oferecer melhores condições para aquisição dos conhecimentos pelos alunos. Simulações, Exercícios e Jogos buscam proporcionar o desenvolvimento e a aplicação dos conhecimentos teóricos em situações reais ou fictícias.

Com base nas classificações das funções e da natureza tecnológica dos Objetos de Aprendizagem, podemos considerar que eles podem ser adequados tanto para auxiliar o professor a expor conteúdos para os alunos, quanto para auxiliar os alunos a explorarem os conteúdos. Quando a função do Objeto de Aprendizagem é apoiar o professor na apresentação de um conteúdo ao aluno, ela pode ser feita de maneira coletiva, por meio de um projetor no qual o professor expõe o Objeto de Aprendizagem a todos os alunos simultaneamente, ou de forma individual, quando os alunos acessam os recursos diretamente no computador. O objetivo do Objeto de Aprendizagem, neste contexto, é tornar a exposição do professor visualmente mais adequada e atrativa, proporcionar informações mais perceptíveis e organizadas e, portanto, oferecer informações de forma menos ambígua e com maior facilidade para a assimilação. Nesta perspectiva, embora haja a vantagem de explorar diferentes representações do conteúdo e diferentes linguagens (visuais, verbais, simbólicas) o aluno pode continuar em uma postura passiva.

Assim, para explorar de maneira mais adequada o potencial dos Objetos de Aprendizagem, é preciso considerar tanto os aspectos ligados ao ensino quanto suas características relevantes para a aprendizagem. Neste caso, devemos nos voltar para as funções dos Objeto de Aprendizagem que permitem aos alunos explorar, interagir, interpretar e refletir sobre os conteúdos. Pois são essas funções que oferecem maior potencial para os alunos contextualizar e construir os conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES

Embora os Objetos de Aprendizagem possam contribuir para a aprendizagem dos conteúdos curriculares, existem alguns desafios

a serem superados para que esses recursos sejam mais difundidos no contexto educacional. Para Parish (2004), a falta de uma definição clara e as concepções contraditórias, muitas vezes, inviabilizam a adoção de Objetos de Aprendizagem em larga escala pelos sistemas educacionais, escolas e professores. Friesen (2004) aponta que há uma diversidade de interesses por trás dos Objetos de Aprendizagem, inclusive econômicos, e que as dificuldades em chegar a um acordo sobre um conjunto comum de definições e proposições metodológicas prejudica a adoção e uso da ferramenta.

Outro aspecto que cria dificuldade na adoção dos Objetos de Aprendizagem é a questão dos direitos de propriedade intelectual, já que muitos dos recursos disponíveis na internet não especificam claramente a licença de uso e muitos autores não se preocupam com esta questão.

Diferenças de idioma, geográficas e culturais também são elementos que dificultam a distribuição e utilização, pois um Objeto de Aprendizagem pode ser útil nos Estados Unidos, mas não ser coerente com as necessidades dos estudantes do Brasil.

A pouca divulgação desse recurso fora do meio acadêmico também faz com que muitos professores não conheçam o termo e não utilizem esses recursos em sua prática docente. A ausência de repositórios de Objetos de Aprendizagem adequados também são uma barreira para a prática com esses recursos.

Neste sentido, se considerarmos que os Objetos de Aprendizagem possuem grande potencial para serem utilizados nas escolas públicas brasileiras, por serem recursos de fácil utilização e por poderem ser utilizados em equipamentos de hardware com baixa capacidade de processamento e memória, é importante salientar que a falta de investimento no desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem e Repositórios de Objetos de Aprendizagem são grandes entraves para o desenvolvimento de práticas docentes com Tecnologias de Comunicação e Informação na escola.

REFERÊNCIAS

- ALESSI, S. M.; TROLLIP, S. R. **Multimedia for learning: Methods and development**. Boston: Allyn & Bacon, 2001.
- AUDINO, D. F.; NASCIMENTO, R. S. Objetos de Aprendizagem - diálogos entre conceitos e uma nova proposição aplicada à educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 128-148, jul/dez 2010.
- BATTISTELLA, P. E., *et al.* Classificação de Objetos de Aprendizagem e análise de Ferramentas de Autoria. **XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, 2009.
- CHURCHILL, D. Towards a useful classification of learning objects. **Educational Technology Research and Development**, [S.l.], v. 55, n. 5, p. 479-497, out. 2007.
- FISCARELLI, S. H.; UEHARA, F. M.; UEHARA F. T. Uma experiência de uso de objetos de aprendizagem fundamentada na teoria da autodeterminação. In: Bizelli, J. L.; Vargas, T. C.; Cruz, J. A. S. (orgs.). **Educação Escolar em Ibero-América: 15 anos de trajetória**. Bauru: Editora Ibero-Americana de Educação, 2020. p. 47-59.
- FRIESEN, N. Three objections to learning objects. In: McGreal R. (ed.). **Online Education Using Learning Objects**. London: RoutledgeFalmer, 2004. p. 53-63.
- GAMA, C. L. **Método de construção de objetos de aprendizagem com aplicação em métodos numéricos**. 2007. 210f. Tese (Doutorado em Métodos Numéricos em Engenharia), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- JONASSEN, D. **Computers in the Classroom: Mindtools for Critical Thinking**. Columbus: Merrill/Prentice-Hall, 1996.
- MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- NASCIMENTO, A. C. A. Objetos de Aprendizagem: entre a promessa e a realidade. In: PRATA, C. L.; NASCIMENTO, A. C. A. N. (orgs.). **Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico**. Brasília: MEC, SEED, 2007. p. 135-146.
- PARRISH, P. E. The trouble with learning objects. **Educational Technology, Research and Development**, [S.l.], v. 52, n. 1, p. 49-67, 2004.
- SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos: volume 3**. São Paulo: Blucher, 2012.
- WILEY, D. A. Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory: A Definition, a Metaphor, and a Taxonomy. In: WILEY, D. A. (ed.). **The Instructional Use of Learning Objects**. Bloomington: Agency for instructional technology, 2002. p. 3-24.
- WILEY, D. A. **Learning object design and sequencing theory**. 2000. 142f. Thesis (Doctor of Philosophy), Brigham Young University, Provo-Utah, 2000.

O LUGAR DO LÚDICO NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES A PARTIR DO JOGO DADO SOCIOLÓGICO

Bruna Costa Silva do Nascimento⁷
Michely Peres de Andrade⁸

INTRODUÇÃO

Em dois anos de estágio supervisionado, vivenciados no contexto da escola pública na cidade de Fortaleza-CE, notamos recorrentes dificuldades que professores/as têm em engajar os/as estudantes do Ensino Médio nas aulas de sociologia. Em parte, essa situação se dá devido à história de intermitência da Sociologia escolar, que impacta na sua legitimidade enquanto componente curricular e no reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos/das jovens, bem como na constituição de metodologias de ensino específicas para a área.

Neste capítulo, chamamos atenção para a importância da elaboração de metodologias e técnicas de ensino mais dialógicas e participativas, rompendo com a cristalização das aulas expositivas como único caminho a ser seguido no processo de ensino-aprendizagem. Ressaltamos que o ensino de Sociologia se coloca contra a naturalização dos fenômenos sociais, estimulando os jovens a um aprofundamento da capacidade reflexiva sobre a vida e seus aspectos sociais. “O papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais” (BRASIL, 2006, p. 105), isto é, a Sociologia parte da realidade concreta e subjetiva do/a estudante para uma contextualização histórica e sua conceitualização. Sendo assim, teoricamente, uma matéria aberta à participação.

⁷ Mestre (UECE). CV: <http://lattes.cnpq.br/5771430644004021>

⁸ Doutorado em Sociologia (UFPE). professora Adjunta (UECE).
CV: <http://lattes.cnpq.br/0247113940505159>

Desse modo, acreditamos que é através do diálogo e da valorização do conhecimento prévio dos/das educandos/as que podemos refletir juntos e atuar criticamente para transformar a realidade educacional, algo que a Sociologia enquanto disciplina busca alcançar no exercício da docência. “O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 65). Nesse sentido, o diálogo é

[...] precisamente essa conexão, essa relação epistemológica. O objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto. (FREIRE, 1986, p. 65).

Partindo dessa perspectiva de ensino, abordaremos o lugar do lúdico na sala de aula, vivenciado a partir de um jogo nomeado como “Dado Sociológico”, criado com a finalidade pedagógica de tornar as aulas de Sociologia mais dialógicas e participativas para o jovem da escola pública. A partir de nossas vivências com a docência e com o lúdico, percebemos que havia ali uma oportunidade de desenvolvimento da imaginação sociológica dos/das estudantes e, dessa forma, acolhemos o lúdico como método indispensável, uma vez que todos/as podem participar ativamente na construção dos conteúdos trabalhados.

Com base nessas experiências em sala de aula, construímos o tema de pesquisa: “Ensino médio e lúdico: uma relação possível no ensino de Sociologia?” Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar o lúdico enquanto método dialógico no ensino de Sociologia. Para isso, fez-se necessário refletir a partir da percepção dos/as licenciandos/as e licenciados/as do curso de Ciências Sociais sobre a contribuição do lúdico para a construção da sua identidade docente. Como referencial

teórico, utilizamos, principalmente, os estudos de Paulo Freire e Ira Shor (1986), além do pensamento pedagógico de bell hooks (2013).

Sobre o percurso metodológico trilhado, a pesquisa participante se fez necessária nesse trabalho por se tratar de uma pesquisa de campo em que nos aproximamos dos sujeitos a fim de que se sintam à vontade para expressar suas opiniões, valores, práticas e saberes. A pesquisa participante é apropriada para este trabalho por se tratar de um conjunto de vivências diretas e indiretas que tivemos com os sujeitos envolvidos para chegarmos a dados qualitativos.

Também fizemos uso de entrevistas como meio de comunicação mais importante no processo de averiguação e compilação do conjunto de estudo e coleta de informações acerca da relação entre o lúdico e o ensino de Sociologia, sob a visão do/a docente e estagiário/a. Assim como Márcia Lima (2016) afirma, através dessa técnica de pesquisa, podemos obter respostas “[...] em atos não verbais (reações e comportamentos) [...] e atos verbais orais (conversas informais, entrevistas estruturadas e semiestruturadas)” (LIMA, 2016, p. 24).

A pesquisa contou com três interlocutoras: uma professora, duas graduadas em Ciências Sociais e uma mestranda em Sociologia. Todas elas cursaram Ciências Sociais na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e fizeram uso do jogo Dado Sociológico em sala de aula, seja para oficinas de extensão do Programa de Educação Tutorial (PET) ou em atividades durante os estágios supervisionados, ambos realizados em escolas públicas de Fortaleza. Dito isto, este trabalho foi construído a partir da nossa trajetória na licenciatura em Sociologia, na qual fizemos uso de vários instrumentos de pesquisa, à medida em que íamos conhecendo o campo e suas complexidades.

JUVENTUDES, ENSINO DE SOCIOLOGIA E O LÚDICO COMO MÉTODO DIALÓGICO

Freire e Shor (1986) advertem que o diálogo em sala de aula não pode ser encarado simplesmente como uma técnica usada para obter

alguns resultados. Especificamente, Freire destaca que a educação libertadora precisa buscar a “iluminação”, ou seja, a transformação do/da professor/a e aluno/a em uma postura mais reflexiva e comunitária.

Na perspectiva do/a professor/a reconhecer o/a aluno/a como construtor de conhecimento e o diálogo como uma forma válida de facilitar o encontro entre esses sujeitos e seus saberes, foi que criamos um jogo, o Dado Sociológico. Compreendemos este jogo como um método dialógico e como uma ferramenta que pode integrar o grupo em prol de discussões acerca de um tema, abrindo possibilidades para o diálogo entre todos os envolvidos e enriquecendo a lista ainda tão restrita de metodologias de ensino para a Sociologia.

Em 2018, a partir da experiência na disciplina de Prática de ensino V, vinculada ao curso de Ciências Sociais da UECE, foi realizada uma oficina no Cuca Jangurussu (Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte), situado no bairro Jangurussu, periferia da cidade de Fortaleza-CE. “Mídia e Resistência” foi o tema da oficina que tinha como objetivo dialogar com a turma de jovens jornalistas do jornal do CUCA. Partimos de uma perspectiva de que seria uma troca, eles e elas trariam conhecimentos do jornalismo e nós da Ciências Sociais. A partir disso, pensamos em uma dinâmica de aula que tivesse como base o diálogo e assim surgiu a ideia do Dado Sociológico. O jogo Dado Sociológico consiste em um dado gigante feito com caixa de papelão em formato cúbico pintado de preto que, em cada um dos seus lados, há uma folha de ofício com imagens, palavras, sentenças ou o que o responsável pelo jogo achar melhor para impulsionar o diálogo acerca de algum tema da Sociologia.

Nesse jogo, todos/todas os/as participantes fazem uma grande roda e, enquanto uma música toca, o dado tem que ser passado de mão em mão até que a música pare. A pessoa que estiver com o dado deverá jogá-lo ao chão e a imagem que aparecer no lado virado para cima será o subtema do debate/diálogo. O/a professor/a será o/a mediador/a do jogo, trazendo algumas informações para enri-

quecer o diálogo e/ou lançando algumas perguntas a fim de iniciar, estimular ou encerrar o debate.

O grupo do qual fazíamos parte era composto por 4 integrantes: eu, B. C., criei a concepção física e funcional do Dado Sociológico e I. P., V. N. e L. N. selecionaram os temas sociológicos e suas respectivas fotos para compor o dado, além das músicas que davam ritmo à rolagem do dado que precedia os debates. Cada foto era acompanhada de uma matéria jornalística que saíra na mídia alternativa e convencional sobre o tema representado. Na medida em que as imagens eram selecionadas, estimulávamos o debate com perguntas como: “Você reconhece algo nessa imagem?”, “Essa imagem representa o que para você?”, “Se você fizesse uma matéria sobre a situação retratada, como seria?”, delimitando um tempo de 10 minutos de discussão por imagem. Quando sentíamos que se havia esgotado a discussão com apenas o aparato da foto, apresentávamos a reportagem de uma mídia alternativa ou convencional e então perguntávamos o que eles e elas achavam da maneira com a qual a reportagem havia retratado a situação. Então, era perguntado aos jovens se a reportagem se aproximava da forma como produziam suas matérias. No decorrer do jogo, íamos incorporando alguns conceitos da Sociologia, buscando não se desvencilhar da relação entre teoria e prática.

Dayrell (2003) prefere utilizar a noção de “juventudes”, assim no plural, evidenciando as existências diversas do modo de ser jovem. Juventudes como constituições históricas e culturais, isto é, enquanto um sujeito social ganhando diversos contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas. Há uma diversidade que se concretiza com base em múltiplos contextos sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, nas disposições geográficas, entre outros aspectos. De modo que a categoria estudantil também se configura como uma construção histórica que se modifica com o passar dos tempos (DAYRELL, 2007). Essa pluralização estudantil instala-se como uma pressão crescente por um currículo mais inclusivo

e, conseqüentemente, por metodologias de ensino-aprendizagem que reconheçam as suas expressividades.

Tal provocação comunica-se com a sistematização de ensino que encontramos nas reflexões de Freire e Shor (1986), quando ambos afirmam buscar o conhecimento democrático, articulado a um ensino voltado para a transformação social. Eles também reconhecem que a abertura para a comunicação democrática vai variar de uma turma para outra, tendo em vista sua pluralidade de vivências e a condição desigual de recursos de cada professor/a e instituição. Nesse horizonte plural e desafiador, faz-se necessário uma “pedagogia situada”, ou seja, situar e contextualizar o processo de aprendizagem nas condições reais de cada grupo.

Desse modo, os/as educadores terão de descobrir que material e que textos provocam a reflexão dinâmica dos estudantes, tornando válido o ensino ao aprender criativamente durante o processo. O que nos rememora a outras situações em que o jogo cumpre um papel de método dialógico dentro da sala de aula.

PRÁTICAS E NARRATIVAS DOCENTES: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO JOGO DADO SOCIOLÓGICO

Através das entrevistas foi possível compreender como cada interlocutor/a ressignificou o jogo Dado Sociológico, criando suas próprias versões mediante ao seu avanço nos estágios supervisionados e na docência. Para melhor compreendermos essa rede criativa, traremos os relatos das três interlocutoras já citadas. Devido às condições atípicas da pandemia de Covid-19 que acometeu o mundo em 2020, as entrevistas foram realizadas e gravadas virtualmente, tendo duração de uma a duas horas. Dessas entrevistas, destacamos as questões de maior relevância para a compreensão da relação entre o lúdico e o ensino de Sociologia.

Antes de prosseguir, faz-se necessário um pequeno resumo da trajetória das interlocutoras que contribuíram com a pesquisa: L. M.⁹ é formada em Ciências Sociais e mestranda em Sociologia pela UECE, além de ter sido professora temporária de Sociologia durante novembro e dezembro de 2019 em uma escola pública de Fortaleza - CE no ano de 2019. V. O. é graduada em Ciências Sociais pela UECE, bolsista do PET¹⁰ e pesquisa educação patrimonial. Por fim, I. P. é graduada em Ciências Sociais e professora de Componentes Eletivos¹¹ em uma escola pública de Fortaleza - CE desde fevereiro de 2019. Também é professora de Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde janeiro de 2020.

Iniciada a entrevista, perguntamos sobre suas percepções acerca dos elementos que compõem o jogo Dado Sociológico. I. P. destacou a imagem e como ela pode ser um catalisador de diálogos. De fato, a imagem aparece como o aspecto mais comentado sobre o jogo pesquisado nas falas das três interlocutoras. I. P. complementa:

[...] que a imagem também traz memórias, traz experiências pessoais que estão dentro de um macro de como pensar política. Dependendo da imagem, ela leva a pensar a situação de uma forma sociológica, antropológica, política e muitas vezes são imagens que vão estar nos muros das paredes, que eu vou ver no Instagram. Então foi muito interessante, porque não é uma coisa que você fica “vai fala aí”, você sabe que quando pegar a imagem você vai falar. Então foi tão interessante que eu o adequo nas minhas aulas, ainda não usei o Dado, mas eu o adequo [] para trabalhar com imagens. (Trecho da entrevista cedida por I. P., em 09 de julho de 2020).

⁹ Foi consentido pelas interlocutoras o uso dos nomes próprios, porém, por segurança, optamos por seguir apenas com suas respectivas iniciais.

¹⁰ Programa de Educação Tutorial da Sociologia na UECE, as três entrevistadas foram bolsistas do programa junto a autora deste artigo, onde vivenciaram práticas diversas com o uso do Dado Sociológico.

¹¹ De acordo com o Novo Ensino Médio, tal como foi adotado no Estado do Ceará, cada estudante tem cinco tempos eletivos por semana que visam diversificar o currículo e oportunizar a construção do itinerário formativo de acordo com seus interesses e projeto de vida no decorrer do ensino médio, sendo ofertadas 45 horas/aulas semanais e nove tempos diários com disciplinas da base comum, diversificada e opcional. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti/>

Na fala de I. P., há um destaque para o papel da imagem na sala de aula e no andamento do jogo. Esse talvez seja um dos motivos principais pelo qual o Dado Sociológico despertou maior interesse e atenção dos/das jovens. Assim faz-se necessário comentar minuciosamente o que foi exposto na fala da interlocutora. Ela diz “que a imagem também traz memórias”. De fato, durante todas as experiências com o jogo analisado, os/as participantes citaram acontecimentos que a imagem os/as provocou a externar, suas experiências particulares e diferentes subjetividades. Para compreendermos melhor a relação imagem, memória e subjetividade, recorreremos ao antropólogo Alexsânder Nakaóka Elias¹² (2013), uma vez que este defende que, ao analisarmos uma imagem, a interpretação é elaborada em conformidade com nosso repertório cultural, social, contextual e afetivo, de modo que a imagem sempre estará sujeita a vários olhares que partem de lugares diferentes. O autor afirma que:

[...] a pretensão é oferecer as condições de poder, visualmente, pensar o mesmo registro verbo-visual não somente como um álbum datado (o que ele já é) e, sim, como um arquivo muito vivo, que vai permitir originar olhares novos, tanto transversais (já que são imagens do passado, mas que também reverberam no presente e no futuro) como transterritoriais. (ELIAS, 2013, p. 42).

Os recortes de histórias de vida confiadas a nós, enquanto mediadores/as do jogo, tornam-se um elo que conecta a individualidade do/da estudante com as questões sociológicas, isto é, promove o caminho do microssocial para o macrossocial, aguçando o exercício da imaginação sociológica. Como dito por I. P.: “[...] *experiências pessoais que estão dentro de um macro de como pensar política. Dependendo da imagem, ela leva a pensar a situação de uma forma sociológica, antropológica, política[...]*”.

¹² Doutor em Antropologia Social pelo Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp. Estuda temas relacionados com a Arte, a Imagem (Fotografia, Cinema, Desenho, Vídeo, etc.), a Antropologia Visual e da Imagem, religião, simbolismo, rituais, narrativas visuais e verbais e cultura japonesa.

Para refletirmos sobre o uso da fotografia como exercício da imaginação sociológica, recorreremos, ainda, a Cristiano das Neves Bodart¹³ (2015), que apresenta a fotografia como recurso didático, especificamente na busca por ensinar os/as educandos/as a pensar (ver) com a (ou a partir da) Sociologia, ou seja:

[...] objetivando por meio da prática docente o despertar de um olhar mais atento às relações e aos fenômenos sociais que o cerca, a fim de minimizar a postura comum de “olhar não vendo” e/ou de explicar os fenômenos a partir de uma perspectiva do senso comum. Por “olhar não vendo” entendemos a banalização do olhar, o olhar despreocupado pela compreensão do que acontece diante dos olhos. “Olhar” aqui é entendido como algo quase natural; trata-se do ato de enxergar que não supera a percepção de senso comum. “Ver” estaria relacionado a uma compreensão sociológica do que está diante dos olhos. (BODART, 2015, p. 81).

Quando a interlocutora afirma a seguinte premissa: “*são imagens que vão estar nos muros das paredes, que eu vou ver no Instagram*”, há uma noção de proximidade cotidiana das juventudes com a multiplicidade de imagens em uma era digital, em que a ferramenta imagética é uma linguagem constante nas relações desses jovens com o mundo e, conseqüentemente, com a sala de aula. Com os avanços tecnológicos veiculados às mídias eletrônicas, as imagens fotográficas vêm assumindo centralidade na sociedade contemporânea, pois houve uma relativa democratização ao acesso à fotografia antes destinada apenas à elite. Com o alargamento do acesso às imagens, há concomitantemente a reprodução de conceitos, preconceitos e resistências acerca da imagem congelada pela fotografia. O uso de imagens é um fator que torna o Dado Sociológico um jogo que consegue estabelecer uma comunicação

¹³ Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo/USP. Professora Adjunto da Universidade Federal de Alagas. Pesquisador da temática ensino de Sociologia. Editor do Blog Café com Sociologia, da Revista Café com Sociologia.

com a turma, por mais diversa que ela seja. Ana Gláucia Seccatto¹⁴ e Flaviana Gasparotti Nunes¹⁵ discutem que:

Diante de um mundo cada vez mais visual, as imagens fotográficas vêm ganhando seu espaço como uma linguagem comunicativa capaz de transmitir mensagens e construir ideias. Para aprender a entender e ler o mundo contemporâneo é fundamental o desenvolvimento de habilidades para compreender as diversas linguagens existentes, dentre elas a fotográfica. (SECCATTO, NUNES, 2015, p. 69).

As interlocutoras destacam outro elemento que compõe o Dado sociológico: a música e o quanto ela é importante como o primeiro sinal de aproximação do jogo com os/as estudantes. L. M. e V. O. descrevem que a música dá ritmo ao jogo e funciona como um mecanismo de relaxamento do distanciamento entre professores e estudantes. As músicas, sobretudo aquelas que fazem parte do repertório cultural dos/das estudantes, estimulam a comunicação entre os sujeitos envolvidos no jogo, que chegam até a dançar, enquanto o Dado começa a girar. Portanto, do mesmo modo que a escolha da imagem é um aspecto, também o é a escolha das músicas. É uma oportunidade de abertura ao diálogo entre professores/as e alunos/as e do acolhimento das subjetividades dos e das estudantes.

Há outras questões que chamam a atenção nos relatos das interlocutoras. Uma delas diz respeito ao não envolvimento de alguns dos estudantes com a dinâmica do jogo. V. O. afirma que tentou dialogar com os/as jovens, com o objetivo de convencê-los/as, mas, ao mesmo tempo, respeita a decisão daqueles/as que insistiram em não jogar, o que torna possível o livre arbítrio, um dos fundamentos do jogo e da ludicidade. A experiência nos mostrou que aqueles/as que se recusaram

¹⁴ Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal da Grande Dourados (2015).

¹⁵ Doutorado (2004) em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

a jogar, acabaram se envolvendo com o jogo e participando voluntariamente no transcorrer da atividade. Faz-se importante observar que nas narrativas das interlocutoras as palavras “ansiosos” e “receosos” aparecem com frequência quando é descrito a primeira reação dos e das estudantes ao se iniciar o jogo em sala de aula. Eles e elas demonstram um receio em falar para o grupo o que pensam, mas, posteriormente, o jogo passa a envolvê-los e, aos poucos, eles e elas conseguem se expressar, caso a turma construa um ambiente propício ao exercício coletivo de escuta do outro.

Nos chama ainda atenção a seguinte reflexão da interlocutora I. P.: “*eles não estão acostumados*”. Eles e elas estão crescendo em um sistema tradicional de ensino que acostuma corpos e mentes para apenas receber e transcrever o que é dito pelo/pela professor/a sem questionar, sem expressar abertamente uma opinião crítica. Dessa forma, os/as estudantes têm expectativas tradicionais acerca da sala de aula, expectativas construídas historicamente.

Os perfis estudantis vêm se modificando e, com essa mudança, há uma maior busca por outras formas de ensino, mais dialógicas e conectadas às culturas juvenis. As escolas que ainda preservam um modelo de ensino tradicional não valorizam as interpretações e subjetividades das juventudes, fazendo-as crer que sua forma de se expressar é vergonhosa. Por outro lado, é nítido que as juventudes também constroem estratégias de resistência para defender sua autonomia e suas expressões estéticas e políticas. Então, ao negar-se a participar do jogo, o jovem revela variadas camadas de sentidos. São jovens que defendem a sua autonomia ao passo que vai compreendendo a experiência do jogo. Questionam-se se a experiência de escuta e diálogo mediada pelo jogo é respeitosa e se suas vozes serão, de fato, compreendidas. Conforme chama atenção a interlocutora I. P.: “*cabe ao educador/a arriscar e observar se suas práticas em sala de aula, suas escolhas metodológicas, são coerentes com que tipo de escola você defende*”.

Perguntamos então se as interlocutoras consideram que o Dado Sociológico facilita o diálogo entre os envolvidos e se poderia ser considerado um método de ensino. As três confirmaram que sim, mas com ressalvas. Como a disciplina de Sociologia dispõe de pouca carga horária, tal limitação pode vir a comprometer o bom aproveitamento do jogo em sala de aula. Porém, é preciso ressaltar que as interlocutoras, conhecendo os desafios impostos, se prontificaram a adaptar o jogo às suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As três narrativas analisadas possuem particularidades e têm pontos de convergência. O jogo foi utilizado em ambientes diferentes e com públicos variados, mas, dentro dos limites de cada situação, conseguiu provocar questionamentos e debates entre os envolvidos. Observamos experiências em que o Dado era construído a partir de um tema sociológico específico, enquanto outros traziam uma teoria ou uma categoria sociológica para a discussão. Importante mencionar que o Dado chegou a ser utilizado em outro estado do país, tornando viável a troca de significados culturais e contextuais sobre algumas imagens. Foi possível observar, ainda, que cada interlocutora incorporou o Dado a sua maneira, ressignificando o jogo e o adaptando em outras versões. Desse modo, os sentidos e os usos atribuídos a ele estão em movimento e em construção, o que demonstra as diversas possibilidades práticas e úteis do jogo na sala de aula. Tudo isso possível dentro de uma dinamicidade lúdica.

O ensino com diálogo implica no intercâmbio aberto e genuíno, ao mesmo tempo em que está inserido em um programa e contexto. O diálogo no ensino requer método e planejamento. Nesse sentido, o lugar do lúdico em sala de aula pouco tem a ver com improvisado. O uso dos jogos no ensino de Sociologia requer um aprofundamento do nosso conhecimento acerca dos temas que pretendemos abordar. Do

mesmo modo, é necessário um planejamento responsável da forma como iremos transformar o diálogo em protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Salientamos que pensar em maneiras de ensinar Sociologia nos faz refletir em como conseguir desenvolver e/ou impulsionar a construção da imaginação sociológica no diálogo com os/as jovens. Partimos da perspectiva de que a imaginação sociológica não poderia ser entendida apenas como “conteúdo”, mas como prática constante, como uma maneira de “ver” as cenas cotidianas. Uma prática de ver com (a partir da) Sociologia, como uma tarefa intelectual de observar o cotidiano das cidades e ser capaz de compreender as relações sociais que as marcam, assim como aprender a olhar os fenômenos sociais com familiaridade quando exóticos e com estranheza quando familiares (DA MATTA, 1978, p. 5). Devemos enfatizar que, assim como aponta Mills (1982), a imaginação sociológica é caracterizada pela percepção entre biografia e história, entre indivíduos e estrutura, entre micro e macro.

Para concluir, não esqueçamos dos fundamentos da pedagogia freireana. bell hooks¹⁶ (2013) enfatiza que a educação libertadora é aquela capaz de promover o encontro entre o conhecimento acadêmico e a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Ela apresenta o diálogo como ato de ouvir coletivamente uns aos outros, uma forma de afirmar o valor e a unicidade de cada voz e ajudar a criar uma consciência comunitária da diversidade das nossas experiências. Desse modo, a vivência e a narrativa das experiências pessoais podem ser incorporadas na sala de aula de maneira a aprofundar a discussão, ao mesmo que proporciona um aprendizado que envolva a todos em uma comunidade amorosa e comprometida na luta contra as variadas formas de opressão. Assim, criando uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e que ocorra o esforço para modificá-los.

¹⁶ Feminista negra interseccional, escritora, professora, artista, ativista social estadunidense e pesquisadora de raça, gênero, classe e processos de resistência às relações sociais opressivas.

O/a professor/a tem a responsabilidade de criar um ambiente em que os/as estudantes se sintam seguros/as para se expressar e aprendam que além de falar também precisam ouvir. Não ouvir acriticamente e nem considerar qualquer coisa dita como verdadeira, mas levar com seriedade a atividade proposta. Daí a importância do/a educador/a planejar e organizar a atividade de modo que o debate converja em torno de um tema científico. hooks (2013) afirma que o/a professor/a cresce intelectualmente ao lado dos/das estudantes, desenvolvendo um entendimento mais nítido de como partilhar o conhecimento e do que fazer em seu papel participativo com os/as alunos/as.

Nesse horizonte, não esquecer do lugar do entusiasmo na sala de aula. Nas duas situações em que exercitamos um ensino dialógico ao utilizar o Dado Sociológico, foi possível perceber a alegria e o estranhamento causado nos/nas estudantes. Quando a música tocada era conhecida entre os/as alunos/as, os sorrisos eram certos. Quando se iniciava o jogo, e o Dado Sociológico passava de mão em mão, a agitação tomava conta do ambiente. Na medida em que o estranhamento ia passando, e um tema polêmico era lançado, os/as estudantes logo demonstravam o interesse em contribuir com um relato ou uma opinião. Assim o jogo ia se fazendo interseção entre o conhecimento e o entusiasmo.

Como afirma hooks (2013), o entusiasmo pode coexistir com uma atividade intelectual e/ou acadêmica séria, e até promovê-la. Além disso, o uso do lúdico e dos jogos em sala de aula ajuda a romper com o tradicional dualismo metafísico ocidental que acarretou na cisão entre corpo e mente. O jogo promove esse reencontro entre corpo e mente, o lúdico e o cognitivo, a reflexão e o desejo. Conforme nos ensina hooks, para além da esfera do pensamento crítico, é igualmente importante que entremos na sala de aula “inteiras” e não como “espíritos desencarnados” (Idem). Assim, percebemos como a relação

entre a educação e o lúdico é possível e suscetível a ressignificações e adaptações coerentes com os objetivos que se pretende alcançar e com o público que se irá dialogar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias.** MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

BODART, C. das N. Fotografia como recurso didático no ensino de sociologia. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 81-102, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n2p81> Acesso em: 06. mar. 2022.

DA MATTA, R. O ofício de etnólogo ou como ter Anthropological Blues. **Boletim do Museu Nacional: Antropologia**, Rio de Janeiro, nº 27, mai. 1978, p. 1-12. Disponível em: http://www.ppgasmn-ufri.com/uploads/2/7/2/8/27281669/boletim_do_museu_nacional_27.pdf. Acesso em: 06. mar. 2022.

DAYRELL, J. T. A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em Torno da Socialização Juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], ed. 24, p. 40-52, 2003.

ELIAS, A. N. Imagem e memória: por uma reconstrução do Budismo Primordial. In: PAIVA, C. C. da S.; ARAÚJO, J. J. de; BARRETO, R. R. (org.). **Cultura audiovisual: transformações estéticas, autorais e representacionais em mídias.** Campinas, SP: UNICAMP/ Instituto de Artes, 2013. p. 35-50.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia:** O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 224, v. 18.

HOOBS, B. **Ensinando a Transgredir:** A educação como prática libertadora. 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013, p. 288.

LIMA, M. O uso da entrevista na pesquisa empírica. In: ALONSO, A.; LIMA, M.; ALMEIDA, R. de. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo.** São Paulo: Sesc São Paulo/CEBRAP, 2016. p. 24-41. Disponível em: http://bibliotecavirtual.cebrap.org.br/arquivos/2016_E-BOOK%20Sesc-Cebrap_%20Metodos%20e%20tecnicas%20em%20CS%20-%20Bloco%20Qualitativo.pdf. Acesso em: 06. mar. 2022

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica.** 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982. p. 246.

SECCATTO, A. G.; NUNES, F. G. A educação pelas imagens: diálogos sobre as potencialidades da linguagem fotográfica. **Espaço Plural**, [S. l.], v. 16, n. 32, p. 68-99, 1 set. 2015. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/12837> . Acesso em: 06. mar. 2022.

EDUCAÇÃO E ENSINO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA E METODOLÓGICA: UM ESTUDO PRELIMINAR DO MÉTODO DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DA DIALÉTICA MATERIALISTA NA PESQUISA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Oscar Edgardo N. Escobar¹⁷

INTRODUÇÃO

Antes de discutirmos esse método, gostaria de fazer uma digressão sobre a forma como se desenvolveu anteriormente esse conhecimento de interpretação e compreensão sobre a realidade humana e da natureza. A pesquisa, demanda um processo demorado e cuidadoso sobre aqui que se pretende estudar, portanto, este trabalho representa uma pequena contribuição sobre esse tema que é tão importante para nossos dias. Na atualidade vivemos um processo de desinformação e, uma acentuada e profunda produção de agnologia. Existe uma intencionalidade proposital para que os indivíduos tenham uma visão social de mundo distorcida no ambiente na qual eles se situam. Porém, não devemos considerar essa prática social como uma forma mal intencionada ou equivocada sobre a sociabilidade humana, pelo contrário, nasce de uma necessidade das classes social que se encontram numa posição privilegiada de produzir essa distorção nos seres sociais.

Portanto, o homem pode produzir uma percepção totalmente distinta daquela abordada anteriormente ou, pelo menos, poder desvendar o porquê ela existe e exerce um papel tão fundamental em nossas atividades do cotidiano. Eis aqui nosso ponto de partida, espero

¹⁷ Doutorado em Educação (UniNorte - PRY). Pesquisador e professor adjunto (UEPG).
CV: <http://Lattes.cnpq.br/8384203832319653>

que não final da leitura, tanto o leitor, quanto a leitora consigam aspirar os anseios de quem escreve.

DESENVOLVIMENTO

Uma tal compreensão da produção do pensamento social vincula-se à própria palavra ou conceito que se quer definir, assim, de forma geral, método está associado a “caminho que conduz algures”, caminho o percurso a seguir, representa uma forma sistematizada e lógica da apreensão do mundo real através do pensamento humano. O mundo simbólico, expressa de forma real o meio na qual se situam os seres humanos. É através da consciência, a mesma representa um longo processo evolutivo, que nos possibilita pensar o mundo e pensarmos nesse mundo com todas as implicações que ele possui.

Os seres humanos constantemente estamos avaliando nossas atividades e as práticas sociais dos outros e, sem darmos conta, estamos fazendo uso de algum método, daí se desprende que, se tivermos um método inadequado nossos esforços para a resolução de um determinado problema nossos empenhos terão sido em vão. Porém, se tivermos utilizado um método adequado e científico aos nossos propósitos, ao final do processo colheremos frutos que atenderam nossas expectativas.

Está hoje consolidado a premissa que a ciência moderna, principalmente do século XV até meados do século XIX, se desenvolveu de modo sistematizado e lógico, sendo de notar que desde que o homem utilizou um método adequados a suas pesquisas possibilitou avanços enormes para a humanidade; daí vêm a importância vital de um bom método para uma boa investigação de qualquer fenômeno social ou da natureza. Os esforços sociais tinham como escopo a busca daquilo que se considerava indispensável às soluções dos problemas que dinamizavam o tempo de uma época histórica.

Precisa-se considerar que” toda produção de conhecimento deve ser tudo, menos sem propósito, assim, o saber, “o pensamento humano mantém uma relação dialética na construção das teorias vinculadas

à prática social de seus construtores e dos que as utilizam” (Gatti, 2010: 27). É exatamente desse modo que aparecem e se desenvolvem os esforços humanos em desvendar e evidenciar a lógica da realidade social. Podemos observar com alguma asseveração que tal afirmação da pesquisadora é oportuna e verdadeira. Portanto, não há e não pode haver uma única concepção de mundo, mas existe uma versatilidade de perspectivas sobre uma única realidade. Partindo do princípio que existem classes sociais que possuem interesses distintos na sociabilidade; assim, não pode ser de outra forma, os grupos sociais geraram inúmeras visões sociais de mundo, conseqüentemente, a produção de conhecimento, como não paira acima da sociedade, ela expressa essa qualidade diferenciada e não se manifestara nunca neutra ou imparcial.

Em todas as épocas históricas, sempre houve diversos lumes. Convém salientar que o fundamento do pensamento científico é uma atividade que envolve uma multiplicidade de realidades complexas e não deixam transparecer sua essência, isto é, os fenômenos humanos e da natureza não evidenciam aquilo que eles são, o primeiro contato são nossos sentidos e, sua apreensão pelo pensamento é nitidamente sua aparência.

A compreensão e interpretação dos fenômenos sociais requer uma análise criteriosa e serenidade intelectual para podermos orientar e assim desvendar aquilo que está oculto ou camuflado no objeto a ser pesquisado. A sociedade contém fenômenos materiais e simbólicos, um ser social e uma consciência social, todavia, por trás desse cenário existe toda uma realidade socioeconômica, toda uma luta de interesses, um constante conflito entre classes distintas, esta questão não pode ser ignorada pelos cientistas sociais, precisamos admitir essas premissas básicas que envolvem a produção do saber. O que devemos levar em conta como problema fundamental quando se produz o conhecimento científico? Como podemos reconstruir a realidade através do pensamento e ser bem sucedido na produção desse conhecimento?

O pesquisador depende de um método de cognição para interpretar e interpelar a realidade que se pretende revelar, assim, podemos examinar que todo conhecimento científico deve partir da objetividade real e concreta. Portanto: “Tais ideias compõem, sempre, uma visão de mundo, e auxiliam os homens na tomada de posição frente aos grandes problemas de cada época, bem como frente aos pequenos e passageiros dilemas da vida cotidiana” (Lessa, 1996:48). Se considerarmos assertiva essa colocação, a prática humana e o ponto de partida e a base do conhecimento humano social, porém, isso não quer indicar que simples teorização da realidade evidencie o verdadeiro sentido dela.

A compreensão da realidade dada pelo pensamento encontra-se numa unidade inseparável entre o mundo objetivo a consciência que a expressa, ou seja, em outras palavras:

O sujeito que se reintroduz na ciência não é mais a substância separada, metafísica, fundamento e juiz supremo da realidade. É, antes, um eu que dialeticamente se constitui no embate da objetivação. Sujeito e objeto constituem-se e designam-se em reciprocidade. O sujeito emerge em seu mundo de objetos, com suas insuficiências, seus limites, seu egocentrismo e seu etnocentrismo, mas também como vontade, consciência, interrogação viva, determinação, com seu específico enraizamento cultural e social. Um sujeito vivo, que introduz na Ciência sua própria finitude, suas próprias vicitudes e incertezas, enganos e ousadias. Uma finitude que postula o outros dos objetos no mundo e o outro dos demais sujeitos numa mesma história (SCHNEIDER, 1996: 41).

Na atividade prática no mundo cotidiano os homens têm perante de si o meio objetivo e permitem teoriza-lo abstratamente, por esse fato, chegam necessariamente à ideia de que este mundo existe fora e à margem da sua consciência. Este problema gnosiológico possui uma extensa história e que remete às relações entre a consciência humana

e o mundo real e objetivo, entre as nossas sensações e as ideias sobre a realidade circundante, devemos nos lembrar que grandes pensadores se debruçaram sobre esta questão relevante para desvendar este enigma do conhecimento. Eis nosso assunto a seguir.

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES AO MÉTODO CIENTÍFICO

O método não é um instrumento teórico abstrato, ele, representa um caminho a ser percorrido para possibilitar à mente humana desvendar o mundo que o circunda, se evidencia nas nossas práticas sociais, nas nossas atividades de trabalho, assim, associa-se ao raciocínio lógico e racional, beneficia um entendimento dedutivo ou um raciocínio indutivo. É dentro desta situação que os homens podem transformar o mundo e a natureza em favor de sua égide.

Em tempos históricos de outrora os nossos antepassados meditararam e deslocaram suas atividades a modo de desvendar e entender este processo vital da condição humana. Encontramos duas tendências que predominam na história, quais sejam, uma visão idealista e uma percepção materialista, para discutir essas importantes visões de mundo nos debruçaremos sobre elas.

Os filósofos das sociedades escravistas levantaram inúmeras interrogações, o que é o mundo sensível? Qual é o fundamento do pensamento humano? porque os indivíduos se diferenciam dentro da sociedade, existem aptidão que nasciam com os indivíduos? - etc. As indagações levavam a um plano filosófico que estava relacionado com a questão do conceito da matéria e do espírito, qual deles tem a primazia em relação ao mundo da realidade. O exemplo mais ilustrativo que conhecemos hoje, é através do mito da Caverna de Platão (427 a.C – 347 a.C)¹⁸, aqui se deixa entrever o idealismo em toda a

¹⁸ A imensa produção filosófica que este pensador produziu estão condensadas em quase trinta diálogos (eles ficaram conservados até nossos dias), na sua época era conhecido como o filósofo das teorias das Ideias, inclusive, chegou a fundar uma escola tendo como fundamento principal a “metafísica”

sua configuração e expressão metafórica; contrária à esta visão está a postura o grande filósofo da Macedônia, Aristóteles (384 a.C – 322 a.C). Devemos dizer, então, que:

A doutrina da matéria constitui a pedra angular do materialismo. A vida, a prática quotidiana, nos convencem de que o mundo existe objetivamente, independentemente do homem, de sua consciência, de suas sensações, de seu desejo. Isto também está provado pela ciência, que demonstrou que o universo existia muito antes do advento do homem e de todos os organismos vivos, o que significa que existia independentemente deles. (...) A objetividade do mundo, isto é, sua existência fora e independentemente da consciência, implica ser ele material. (JAKHOT, 1967: 25).

Neste ponto, devemos nos lembrar que o estudo e a compreensão do mundo real depende destas questões que foram levantadas acima. Debrucemos nos por um instante, nestas perspectivas para demonstrar e compreender os seus efeitos em nossas atividades quotidiana.

A ideia fundamental de Platão, era que existia um mundo imaterial, este definia e regia a conduta dos indivíduos nas suas relações sociais, assim, era somente nas ideias que se podia reconhecer a absoluta realidade. Para ele o mundo em que vivemos é apenas uma cópia imperfeita de um mundo imaterial, na sua obra, *A Republica* deixa sua metáfora mais importante de sua concepção de mundo. As transformações podiam ser produzidas alterando a mentalidades dos seres sociais, devemos nos lembrar que este filósofo vivia numa oligarquia constitucional, ele discordava desta forma de governo, pois, o considerava injusto e incompatível com a liberdade humana, embora, na sua concepção, somente algumas pessoas podiam ter capacidade intelectuais elevadas. Piletti (2012), assim se refere a este grande filósofo: “para Platão apenas algumas pessoas possuem tal capacidade. (...) O fim da educação é a formação moral do homem, e o meio de atingi-la é o Estado, na medida em que ele representa a ideia de justiça (Piletti,

2012: 29). Defendia uma posição que implicava deixar os indivíduos livres para poder enunciar sua criatividade frente ao mundo sensível, os próprios indivíduos deveriam encontrar respostas às suas inquietações filosóficas, deveriam ser incentivados a buscar respostas por si próprios e não ser induzidos a pensar por outros.



Fonte: pixaby.com

O quadro produzido por Rafael Sânzio no início século XVI, o fresco está na parede do Palácio Apostólico do Vaticano, é conhecido como “A Escola de Atenas” e homenageia a este grande filósofo que influenciou a cultura ocidental.

Platão em seus diálogos abordava assuntos variados, entre tantos, são destacados a arte, ética, teatro, consciência humana, política, imortalidade, metafísica, etc., em suma, são 36 diálogos escritos por este filósofo. Em Teorias das Formas, ele, nos oferece uma discussão detalhada de sua concepção social de mundo, para ele, a realidade se apresenta em dois planos; primeiro temos o mundo tangível, aquele que é produzido por imagens e sons; o segundo nível, é o mundo explícito, compreensível (o mundo das Formas), é aquele que da coe-

rência e sentido ao mundo real, objetivo. Assim, por exemplo, quando olhamos uma paisagem bela da natureza, nós temos a possibilidade dessa atribuição porque temos (na consciência) um conceito abstrato daquilo que é belo. Portanto, a Forma da beleza é imutável, infinita, inalterável. Assim, para este filósofo, a justiça, a sabedoria existiam em um mundo das Formas independente do espaço e do tempo. Assim, ele chegou a uma das características mais decisivas de uma sociedade perfeita e justa; os legisladores deveriam ser assessorados pelos filósofos e estes guiariam o comportamento dos cidadãos para uma perfeita sociabilidade humana, não acreditava na democracia, pois, deixava brechas para impor arbitrariedades, como foi o caso de seu mestre Sócrates (470 a.C – 399 a.C), que foi abrigado a beber cicuta (veneno da morte). Eis como um filósofo se refere a esta questão:

A condenação e morte de Sócrates estremeceram profundamente os pensamentos e sentimentos daquele jovem que na época contava 18 anos. Por outro lado, alicerçava-se dentro dele, no fundo de sua alma, os ensinamentos do mestre que o levaram a tomar a decisão de viver e agir conforme seu espírito. (...) Dessa maneira, Platão descobriu o mundo imaterial e se fez o principal fundador do legítimo idealismo (ideocracia), onde somente nas ideias se reconhece a absoluta realidade. Enquanto, esta teoria de dois mundos, sensitivos e inteligíveis, constitui a chave de todo o sistema e é a principal característica de toda a filosofia platônica (ZIKAS, 1994: 60-64).

A esse propósito, este filósofo dava uma importância vital à educação, pois, a considerava um dos elementos essenciais para manter um espírito saudável e um duradouro encontro com a felicidade da alma humana. Manacorda (2004), observa que este filósofo: “nos dá informações novas e aceitáveis. (...) A documentação que chegou até nós demonstra claramente que a formação de que falamos era destinada exclusivamente às castas dominantes, aos nobres ou aos funcio-

nários. Trata-se, portanto, ou da inculturação ético-comportamental do homem de qualidade ou da instrução profissional do administrado do Estado (Manacorda, 2004: 38).

Efetivamente, as limitações filosóficas em abordar as contradições que dinamizam as sociedades de classe, impedem uma visão social de mundo mais ousada em apontar saídas mais reais para a sua superação. Os filósofos gregos da antiguidade denominavam dialética¹⁹ à forma como se estabelecia um diálogo para levantar sobre um determinado assunto, a argumentação constituía um meio importante para examinar sua consistência frente à realidade. Aqui já podemos enunciar objetivamente que a consciência humana só existe como produto da atividade sensorial e cerebral em conexão incondicional com o meio ambiente no qual se situam os sujeitos sociais conscientes e concretos, portanto, o mundo simbólico não existe por si, ao margem da realidade, mais como parte inseparável ao humano, assim sendo, a consciência e o mundo objetivo na qual se desenvolvem nossas atividades de vida forma uma unidade indissolúvel na qual a primazia esta ditada pelo mundo concreto e real. Na filosofia das luzes²⁰, no século XVII, John Locke (1623 – 1704), ilustrava está questão com singular maestria, diz ele:

A outra fonte de todo o nosso conhecimento, embora não seja sentido, é, no entanto, algo similar e pode, convenientemente, ser chamado de sensação. Trata-se da experiencia das operações de nossa mente dentro de nós, operações essas que, por serem repetidas com frequência, permitem-nos moldar certas ideias, tais

¹⁹ É um conceito de origem grego (dialektike) que denota um significado de: arte do diálogo, a arte de debater, de persuadir ou de raciocinar através da lógica; é um método de pensamento nas contradições entre unidade e a totalidade.

²⁰ “Sobre isso, vale lembrar o que escreveu Engels em uma famosa página da Dialética da Natureza” [O Renascimento] foi a maior revolução progressiva que a humanidade havia vivido até então um período que necessitava de gigantes que procriara gigantes, pela força do pensamento, as paixões, o caráter e pela versatilidade e erudição. Os homens que fundaram o moderno domínio da burguesia eram tudo, menos limitados em sentido burguês. Ao contrário, o caráter aventureiro da sua época deixou uma marca, mais ou menos forte, em todos; não havia então nenhum homem de certa notoriedade que não tivesse feito grandes viagens, não falasse quatro ou cinco línguas, não brilhasse em várias disciplinas. (...) Os heróis daquela época não estavam ainda escravizados pela divisão do trabalho, que tornou tão limitado muitos dos seus sucessores” (Da Vince, 1997: 12).

como de pensamentos, de crença, ou de pensar, crer, assentir, duvidar, desejar, amar, temer, esperar, detestar etc., ações de nossa mente que, por não compreendermos como o corpo poderia produzi-las, tendemos a considerar oriunda de uma substância à parte, que chamamos de espírito. (...) Quando a mente – que de início, parece-me provável, é *tabula rasa* (Locke, 2005: 10, grifos do autor).

De forma semelhante, podemos afirmar que do ponto de vista científico, a capacidade de pensar o mundo e pensar-se dentro desse mundo é produto de um longo processo de dominação do homem e seu laboratório natural, isto é, a natureza e sua atividade humana. Destarte, Como toda atividade de trabalho dos homens demanda a cooperação social, em qualquer fase do desenvolvimento histórico, os indivíduos se encontram diante um mundo ambiental material natural e social da qual eles próprios fazem parte no processo real de vida. Os contextos históricos constantemente estão sendo modificados pelos seres humanos, pois, há uma diferença qualitativa entre a ciência da natureza e a ciência da sociedade, a primeira o homem não teve uma participação ativa, enquanto que na segunda, é um agente histórico, é ele que mediante as atividades de trabalho, cria a cultura, as instituições políticas, as artes, também, pode transformá-las quando estas se apresentam inadequadas.

Aristóteles, partira de elementos que se distanciam de posições idealistas, ele, aponta a uma visão materialista da história humana e da natureza. Filho de Nicômaco, médico da corte da monarquia da Macedônia, foi também, instrutor de Alexandre²¹ o Grande. Este filósofo dedicou uma obra a seu pai, *A Ética a Nicômaco*, nesta descreveu a sua compreensão de mundo e a sociedade de seu tempo. Ele,

²¹ “Não sabemos que educação Aristóteles ministrou a Alexandre. Pelos escritos políticos aristotélicos, porém, podemos inferir que, pelo menos, duas ideias foram transmitidas a Alexandre: a de que a Grécia não sobreviveria dividida em cidades rivais, mas precisava ser pacificada sem recorrer a um governo central; e a de que a Macedônia era mais grega do que oriental, que havia diferenças profundas entre os gregos e os “bárbaros” e que não era possível unificá-los, pois os primeiros estavam, por natureza e por costume, efêmeros ao despotismo (Chauí, 2002: 336).

partia do princípio que todas as coisas possuem uma finalidade, todas as coisas vão do simples ao complexo, no plano da condição humana, os seres vivos se desenvolvem de um estado de imperfeição para outro estágio de perfeição. Portanto, os seres humanos somente alguns alcançaram a plenitude outros ficaram privados desta qualidade humana. Por exemplo, a virtude não é um mero saber do que é virtuoso nem um atributo da natureza é necessário tornar um hábito constante no cotidiano de nossa vida existencial. Eis como este filósofo pensa seu contexto político e social, diz ele:

A escravidão é justa e útil ou será antes contra a natureza? É o que agora importa examinar. A realidade e a experiência conduzir-nos-ão, neste ponto, da mesma forma que a razão, ao conhecimento do direito. Não é somente necessário, é também vantajoso que haja comando duma parte e obediência da outra; e todos os seres, desde o primeiro instante do seu nascimento, estão, por assim dizer, marcado pela natureza, uns para mandar, outros para obedecer (ARISTÓTELES, 2000: 12).

Pode causar certo espanto por essa colocação, porém, ele, está sendo realista, não projeta uma sociedade utópica, nem mesmo uma sociedade igualitária ou democrática, sua análise parte da realidade objetiva e concreta. Convém ressaltar mais uma vez, que a sociedade escravista na qual viveu este grande filósofo, era uma sociedade baseado no trabalho escravo, assim, as classes dominantes precisam legitimar-se a forma de manter seu poder, seus privilégios e legitimar-se. Na obra de Marx, afirmava-se que, os indivíduos não são livres na escolha de suas forças de produção que formam o fundamento de toda a sua história, pois, qualquer força produtiva é uma faculdade adquirida, um produto da atividade anterior. E que toda atividade humana sempre será restringida por condições econômicas dadas.

Aristóteles, partia do princípio objetivo da realidade social de sua época, suas reflexões apontavam como os indivíduos se relacionavam

para produzir a sua existência, tanto no plano material, quanto na esfera social espiritual, principalmente, considerava natural as relações de classe e, apontava que os indivíduos ao posicionar-se de uma determinada forma na esfera econômica constituíam uns dos fatores fundamentais para compreender de que forma pensavam e se organizavam na sua dimensão política e jurídica. Eis como um estudioso do pensamento deste filósofo se refere a ele:

Aristóteles toma uma atitude saudável; ele é um realista, quase no sentido moderno. Está decidido a se preocupar com o presente objetivo, enquanto Platão está absorto em um futuro subjetivo. Havia, na demanda socrática-platônica por definições, uma tendência de afastar-se das coisas e dos fatores e aproximar-se de teorias, ideias, de particularidades para generalidades, de ciência para a escolástica. (...) Aristóteles prega um retorno às coisas, à “incólume face da natureza” e à realidade; ele tinha uma forte preferência pelo particular concreto, pelo indivíduo de carne e osso (DURANT, 2021: 76).

A história não possui definições precisas como as ciências naturais, pois, está é produzida exclusivamente pelos indivíduos dentro de seu contexto histórico. Portanto, neste ponto podemos afirmar com todo propósito que, a grande questão basilar da filosofia era e continua sendo, o problema gnosiológico da concepção idealista e a perspectiva materialista, a ciência deu enormes contribuições para legitimar está última, dando-lhe um caráter eminentemente científico. Desde os primeiros tempos as sociedades gregas incursionaram nestas duas vertentes teóricas, pois, elas guardam os elementos essenciais da transformação ou da conservação das sociedades humanas. Em outras palavras:

O pressuposto do idealismo é o reconhecimento do papel ativo, decisivo, das ideias e da consciência humana na história, contudo, ao refletir o papel central da atividade de controle do trabalhador manual exercido pela classe dominante, é equivocadamente exagerado a tal

ponto que todo o mundo em que os homens vivem (portanto a sociedade quanto a natureza) passa a ser decorrente da ação da consciência. O idealismo não nega a existência da matéria apenas afirma que, na nossa relação com o mundo material, este assume a forma pelo qual é reconhecido pela consciência (LESSA et al., 2011: 37-38).

Todavia, é prematuro afirmar que a matéria ocupa um princípio anterior à consciência humana, ou às ideias dos indivíduos numa fase de sua história, é necessário aprofunda-la um pouco mais, assim, poderemos compreendê-la e interpretá-la de uma melhor forma. São as condições objetivas, materiais e concretas do mundo que definem nosso mundo simbólico ou de consciência, e não ao contrário.

Na Idade Média prevalecia uma concepção de mundo fundamentada na visão idealista por excelência, tudo era justificado, inclusive as desigualdades sociais, forças demiurgos atuavam para produzir uma determinada realidade social; por exemplo, como já foi mencionado, o demiurgo platônico possuía a função de organizar o mundo objetivo, as ideias constituíam o motor da história humana, essa concepção formou escolas para manter e possibilitar a divulgação destas forma de pensar a realidade social da época.

O pensamento de Aristóteles representa, de forma inequívoca, um momento histórico que estavam entrando em declínio, ele, passa a legitimar a sociedade como uma forma “natural” de organizar as relações humana, a história avançara para negar estas afirmações sociais. Mediante suas atividades os indivíduos constroem o mundo, como o significa, o apreende, interpreta e o compreende. Assim, Marx e Engels (2005), escreveram:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse salto é condicionado por sua consti-

tuição corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (...) trata-se muito mais de uma forma determinada de atividade dos indivíduos, de uma forma determinada de manifestar sua vida, um modo de vida determinado. Da maneira como os indivíduos manifestam sua vida, assim, são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto, com o que produzem como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção (MARX & ENGELS, 2005: 44).

Efetivamente, pela primeira vez na história da humanidade, no meados do século XIX e, não outro, a produção de conhecimento social sofre um revés de declínio e decadência que se relacionara à própria crise do modo de produção burguês²², como indica acertadamente Lukács (1981), quando afirma que: “A burguesia tomava consciência, com razão, de que todas as armas que havia forjado contra o feudalismo voltavam-se contra ela; que toda a cultura que havia produzido revelavam-se contra sua própria civilização (Lukács, 1981: 110). A partir dessa época há uma necessidade de abordar os aspectos da realidade social de uma forma superficial e ideológico, para assim, poder ocultar os conflitos e contradições que nascem da relação capital – trabalho.

Temos, porém, o ressurgimento de uma nova forma de abordar os aspectos sociais, o materialismo histórico e dialético, isto é, uma forma científica e objetiva de produzir o conhecimento, a tese em defesa de uma sociedade com uma estrutura de classes sociais, a constatação de que ela é, em toda a sua plenitude, organizada sobre interesses de grupos sociais que se encontram em posições totalmente distintas no processo produtivo. Portanto o saber, o conhecimento pode-se cons-

²² “Como sabemos, na fase ascendente de seu desenvolvimento o sistema de capital era imensamente dinâmico e, em muitos aspectos, também positivo. Somente com o passar do tempo – que trouxe objetivamente consigo a intensificação dos antagonismos estruturais do sistema do capital – este se tornou uma força regressiva perigosa” (Mészáros, 2007: 25).

tituir num instrumento de ação não para distanciar-se da realidade, mas revelar a sua essência para sua transformação.

Marx e Engels formularam este novo método nas ciências da sociedade, eis aqui uma definição, diz o segundo autor:

A concepção materialista da história parte da tese de que a produção, e com ela a troca dos produtos, é a base de toda a ordem social; de que todas as sociedades que desfilam pela história, a distribuição dos produtos, e justamente com ela a divisão social dos homens em classes ou camadas, é determinada pelo que a sociedade produz e pelo modo de trocar os seus produtos. De conformidade com isso, as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na ideia que eles façam da verdade eterna ou de eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produção (ENGELS, s/d: 49).

Neste parágrafo, o autor deixa entrever essa nova concepção de analisar a sociabilidade humana, partindo da realidade social mediada pelas atividades de trabalho, ele, aponta que é necessário partir do mundo objetivo, o próprio pensamento se alimenta do real concreto para emitir um julgamento abstrato do mundo real, assim, a consciência opera numa unidade com as forças objetivas na qual estão inseridos os homens. Portanto, “o objeto do materialismo histórico está constituído pelos modos de produção, sua organização, seu funcionamento e suas transformações” é uma área (Althusser, 1886: 43). Simultâneo a essa observa, apontada por este autor, também, podemos afirmar que a concepção materialista da dialética está associada à história da produção do conhecimento social (teoria do conhecimento). Em outras palavras, afirma o mesmo autor: “A nova teoria só pode ser uma teoria da história da produção dos conhecimentos, isto é, uma teoria das *condições reais* (materiais e sociais de um lado, e as condições internas à prática científica, de outro) do processo desta produção” (Idem).

Convém ressaltar que o desenvolvimento das sociedades, mediante as transformações operadas no mundo do trabalho, resulta em forças que independem da vontade humana, embora sejam os indivíduos que produzam estas alterações sociais não a realizam conforme seu desejo, mais em condições objetivas encontradas na realidade que envolve os seres sociais, por isso, elas são históricas.

Portanto, um método adequado ao estudo das ciências da sociedade requer, em princípio, uma criteriosa seleção de material científico para realizar a produção de um método realmente científico. Aqui levantamos alguns aspectos que são fundamentais que podem ser levados em consideração para tal empreendimento teórico, assim, está pequena contribuição é um estudo preliminar para entrar nesse mundo de interpretação e de compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este pequeno capítulo, gostaria ressaltar que é um trabalho preliminar sobre o assunto tratado, cada época de nossa história humana os homens se debruçaram para entender melhor a sua sociabilidade humana, de uma ou outra formam elaboram práticas sociais de modo a preservar o status quo ou sua decidida transformação social. Portanto, conhecer a história de nossos antepassados e seu método educativo é fundamental para a compreensão e a projeção de um ato que permita a emancipação humana tanto para o presente quanto para o futuro.

Preteritamente, os métodos do conhecimento social nasceram como uma forma de preservar os conhecimentos socialmente produzidos, embora com uma conotação classista eles foram fundamentais para o desenvolvimento das ciências humanas, das artes, da filosofia, das ciências exatas e biológicas, entre outras.

As transformações que dinamizam nossa atualidade histórica trazem desafios e colocam problemas inéditos no contexto da realidade social, política e econômica, principalmente, no ambiente da produção

de conhecimento, estamos num processo de transformação sem igual, há de parte dos países das economias centrais, principalmente, ocidente vêm apresentando um irreversível declínio na sua estrutura de dominação dos povos, todavia, vê-se emergir nesse laberinto social a consolidação de um poder multilateral que vem criando novos efeitos sobre a forma de vida de todas as nações e na cultura de nosso dia a dia.

Hoje temos um aumento e uma versatilidade de opções e de acesso às altas tecnologias, à informação e, porque não dizê-lo, também à desinformação; vivenciamos uma difusão rápida de saber, na medida que o consumo possibilita seu acesso, nesse campo de opções, as escolhas tornam-se fundamentais para poder dar nossa contribuição de uma sociedade realista e solidária e com fins realmente democráticos.

A produção de conhecimentos científicos estimulante, logicamente, não é única, porém pode dar-nos pistas para poder avançar por caminhos seguros numa sociabilidade que permita uma condição humana compatíveis com todos os avanços realizados em nosso tempo. O acesso ao consumo dos benefícios deve ser coletivo, pois, sua construção também o é, portanto, é um contrassenso que ele hoje não o seja. O saber científico deve ser um bem social e não um bem privado, as sociedades pretéritas nos ensinaram que a cultura deveria transformar o indivíduo para desse modo, alcançar a sua plena realização humana, dessa forma, poderiam ser resolvidos os problemas com os quais se deparava a condição humana, real concreta, etc. Portanto, a prática social deve ter um compromisso; deve ser concebida como um processo de formação e transformação dos seres sociais que são, ao mesmo tempo, produtos da história e agentes fundamentais e imprescindíveis para um futuro melhor que o existente. Eis nosso desafio que está época nos coloca a todos.

REFERÊNCIAS

ALHUSSER, L. **Materialismo Histórico e Materialismo Dialético**. Tradução: Elisabete A. Pereira dos Santos. 2ª edição. Editora: Global, São Paulo, 1986.

- ARISTÓTELES. **Tratado da Política**. Tradução de M. de Campos. 2ª edição. Publicações Europa-América. Portugal, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. Volume. I. 2ª edição. Companhia das Letras, São Paulo, 2002.
- DA VINCE, Leonardo. **Obras Literárias, filosóficas e Morais**. Tradução: Roseli Sartori. Editora Hucitec, São Paulo, 1997.
- DURANT, Will. **A história da filosofia I**: a origem, formação e pensamento de grandes filósofos. Tradução de Leonardo Castilhone, São Paulo: Faro Editorial, 2021.
- ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Editora: Moraes, São Paulo, s/d.
- GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. 3ª edição. Liber Livro. Brasília, 2010.
- YAKHOT, V. Podosetnik. **Pequeno manual do materialismo histórico**. Tradução de Daniel Campos. Editora: Argumento. São Paulo, 1967.
- LESSA, S. & TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 2ª edição. São Paulo, Expressão Popular, 2011.
- LOCKE, J. **Ensaio sobre o entendimento humano**. Tradução: Pedro Paulo Pimentel. Editora: Folha de São Paulo, São Paulo, 2015.
- LUKÁCS, G. **Sociologia**. Tradução: José Paulo Netto. Editora: Ática, São Paulo, 1981.
- MANACORDA, M. Alighiero. **História da Educação**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 11ª edição. São Paulo, Cortez, 2004.
- MARX, K. & Engels, F. **A ideologia alemã**. Tradução: Frank Muller. Editora: Martin Claret Ltda., São Paulo, 2005.
- PILETTI, Claudino. **História da Educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012.
- SCHNEIDER, Paulo. R. **Introdução à filosofia**. Editora: UNIJUÍ. Rio Grande do Sul, 1996.

ALFABETIZAÇÃO, LITERACY... LETRAMENTO E ALFALETRAR: INCURSÕES NA HISTÓRIA DOS CONCEITOS

Jenifer Duarte da Costa Moraes²³
Patrícia dos Santos Moura²⁴

INTRODUÇÃO

O texto apresentado é parte de uma pesquisa de mestrado que começou a ser realizada no segundo semestre de 2020. A mesma tem como assunto a alfabetização e por tema o alfalettrar. Tornou-se indispensável fazer um estudo a respeito dos discursos sobre alfabetização a fim de entender o que a teoria preconiza sobre os vários métodos, principalmente os sintéticos (método alfabético, método fônico e método silábico), bem como os analíticos (método da palavração, método da sentençação, método global) que desde antes de 1960²⁵, mais precisamente desde os anos de 1880, eram utilizados para se ensinar a ler e a escrever, já que atualmente os mesmos são considerados tradicionais por muitos profissionais do campo da educação devido às novas formas de se perceber os processos de ensino e de aprendizagem²⁶ da leitura e da escrita. Portanto, iremos discutir neste

²³ Mestranda em Educação (UNIPAMPA). Professora. CV: <http://lattes.cnpq.br/2847061900471533>

²⁴ Doutora em Educação (UFRGS). Professora Associada do Curso de Pedagogia (UNIPAMPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/7000064499140899>

²⁵ Ferreiro e Teberosky (2007) afirmam no primeiro capítulo da *Psicogênese da Língua Escrita* que, em 1962, começaram a surgir mudanças muito importantes sobre a nossa maneira de compreender os processos de aquisição da língua oral na criança. Para elas é fácil mostrar que muitas práticas utilizadas para o ensino da língua escrita são o resultado do que se sabia antes de 1960 sobre a aquisição da língua oral.

²⁶ Telma Weisz e Ana Sanches no livro “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem” (2001) nos fazem perceber que o processo do ensino é diferente do da aprendizagem. Para as autoras: O processo de aprendizagem não responde necessariamente ao processo de ensino, como tantos imaginam. Ou seja, não existe um processo único de “ensino-aprendizagem”, como muitas vezes se diz, mas dois processos distintos: o de aprendizagem, desenvolvimento pelo aluno, e o de ensino, pelo professor. São dois processos que se comunicam, mas não se confundem: o sujeito do processo de ensino é o professor enquanto o do processo de aprendizagem é o aluno. (WEISZ; SANCHES, 2001, p. 65)

trabalho sobre os métodos tradicionais de alfabetização, sobre o que se entende por alfabetização neste trabalho e por letramento para posteriormente entender o que é o alfalettrar.

MÉTODOS TRADICIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO

Começamos por apresentar o início da trajetória da alfabetização a partir dos métodos tradicionais. Na Idade Média, o processo de alfabetização baseava-se na memorização de letras e soletração de palavras. Entre os séculos XVI e XVII até 1960, caracterizou-se pela utilização de dois tipos fundamentais: os sintéticos e os analíticos²⁷ (1900). Conforme Ferreiro e Teberosky (2007, p. 21):

O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo.

Cabe destacar que os elementos mínimos citados pelas autoras são as letras e que por muito tempo estabelecia-se as regras de sonorização da escrita no seu idioma correspondente através da prática de se ensinar a pronunciar as letras. Entre os métodos sintéticos temos o alfabético que é considerado o mais tradicional dos métodos de alfabetização. Este método parte da forma das letras, sendo um método visual. Sob a influência da linguística, eis que se desenvolveu o método fonético, cuja proposta é partir do som. Quando analisam este método, Ferreiro e Teberosky mencionam que:

A unidade mínima de som da fala é o fonema. O processo, então, consiste em iniciar pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica. É preciso que o sujeito seja capaz de isolar e de reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma para poder, a seguir, relacioná-

²⁷ “[...] métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 21).

-los aos sinais gráficos. (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 21).

Este método fonético considera que a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica, na qual ler é o mesmo que decodificar o escrito em som. Vale destacar que os modelos associacionistas fracassam por não conseguirem dar conta da aquisição das regras sintáticas, visto que nem a imitação e tão pouco o reforço seletivo que a aprendizagem associativa sugere dão conta de explicar a aquisição das regras sintáticas. Por isso, é comum que quem trabalha a partir deste método começa a alfabetizar a partir do uso de palavras que apresentam uma ortografia regular, ou seja, palavras que a grafia coincide com a pronúncia, tais como: cola, pato, boi...

Com maior força no início do século XX, no Brasil, temos o método analítico no qual a leitura é um ato “global” e “ideovisual”. Decroly, segundo Ferreiro e Teberosky (2007, p. 23) é um dos defensores. O autor reage e aponta que o método sintético é mecanicista e...

[...] postula que “no espírito infantil, as visões de conjunto precedem a análise”. O prévio, segundo o método analítico, é o reconhecimento global das palavras ou das orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior. Não importa qual seja a dificuldade auditiva daquilo que se aprende, posto que a leitura é uma tarefa fundamentalmente visual. Por outro lado, postula-se que é necessário começar com unidades significativas para a criança (daí a denominação “ideovisual”). (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 23).

Além disso, ainda nos métodos analíticos temos o método da análise-síntese, ou da palavra geradora que conforme Weisz e Sanches (2001, p. 20) são cartilhas que “[...] trabalham com palavras que se dividem em sílabas, e com essas sílabas depois se constroem novas palavras”.

Como vimos, entre os métodos apresentados são muitos os aspectos em discrepância e isso se deve ao fato de que como menciona Ferreiro e Teberosky (2007, p.

23) “[...] ambos se apoiam em concepções diferentes do funcionamento psicológico do sujeito, bem como em diferentes teorias da aprendizagem”. Portanto, o problema da alfabetização também não se resolve com a proposta dos métodos “mistos” que seria utilizar um pouco de cada método apresentado acima para tentar alfabetizar.

[...] essa querela é insolúvel, a menos que conheçamos quais são os *processos de aprendizagem do sujeito*, processos que tal ou qual metodologia pode favorecer, estimular ou bloquear. Porém, certamente, essa distinção entre *métodos de ensino*, por um lado, e processos de *aprendizagem do sujeito*, pelo outro, requer uma justificativa teórica. (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 29).

Coerentemente com a adoção de referenciais advindos da psicolinguística e do construtivismo, novos modos de olhar a aquisição da língua escrita surgem. É nessa nova perspectiva que nos filiamos para chegar à proposição acerca do alfalettrar, conceito desenvolvido por Magda Soares em 2020.

Segundo Magda Soares (2020a) o método não pode ser considerado como *A questão* na alfabetização. A questão dos métodos de alfabetização pode ser vista como um assunto a se discutir, uma dificuldade a ser resolvida. Também pode ser encarada como algo controverso e polêmico.

Vale destacar a necessidade de distinguir método e processos a fim de que não se confunda a natureza do processo com a metodologia proposta, visto que “[...] a confusão entre métodos e processos leva, necessariamente, a uma conclusão que nos parece inaceitável: os êxitos na aprendizagem são atribuídos ao método e não ao sujeito que aprende”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 30). Sujeito este que conforme Ferreiro e Teberosky (2007) em relação a sua aprendizagem é um sujeito cognoscente capaz de construir hipóteses e assimilar à escrita enquanto objeto de conhecimento. Neste sentido, entende-se que é

a própria atividade realizada pelo sujeito que o tornar capaz de obter conhecimento, e isso é o que caracteriza a aprendizagem como processo.

ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DO SUJEITO QUE APRENDE

A partir do que se pode perceber, até os anos 1980, considerava-se alfabetização a decifração (ler) e a cifração (escrever) de um código, neste sentido bastavam apenas relacionar sons da fala às letras do sistema alfabético. A ênfase era dada às habilidades perceptivas (motricidade fina, etc). Logo após, em meados da década de 1980 por meio das contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky surgiu a teoria da *Psicogênese da Língua Escrita* (2007) que considerou como aspectos fundamentais a competência linguística da criança e suas capacidades cognoscitivas, bem como reconheceu que o foco não poderia centrar-se apenas na aprendizagem do sistema alfabético, pois isso não era suficiente para formar leitores e produtores de textos.

Ferreiro e Teberosky (2007) modificaram a forma de pensar este processo, esclarecendo que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita, resolvem situações-problemas, buscam conhecimentos, elaboram, analisam e refletem sobre aquilo que escrevem. Conforme as autoras em sua pesquisa foram estabelecidos cinco níveis sucessivos de hipóteses sobre a escrita, os quais brevemente tentaremos explicá-los através dos escritos das autoras:

NÍVEL 1 - Neste nível, “*escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma*”. [...] neste nível, a “*intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado*”: todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que a criança as considere como diferentes, visto que a intenção que presidiu a sua realização era diferente (se quis escrever uma palavra num caso, e outra palavra no outro caso). [...] no mesmo nível, podem

aparecer “*tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido*”. (p. 193 e 194)

NÍVEL 2 - A hipótese central deste nível é a seguinte: “*Para poder ler coisas diferentes*” (isto é, atribuir significados diferentes), deve “*haver uma diferença objetiva nas escritas*”. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras. (p. 202)

NÍVEL 3 - 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*”. É o surgimento do que chamaremos a “*hipótese silábica*”. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes. (p. 209)

NÍVEL 4 – “*Passagem da hipótese silábica para a alfabética*”. [...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “*mais além*” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafemas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõem e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). (p. 214)

NÍVEL 5 – A “*escrita alfabética*” constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “*barreira do código*”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. (p. 219)

Sobre os níveis de escrita é importante dizer que ao chegar no nível 5 a criança evoluiu significativamente em suas hipóteses sobre a escrita, mas isso não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas, apesar de que não terá problemas de escrita no sentido estrito, pois a partir deste momento a criança terá que lidar com as dificuldades que são próprias da ortografia.

Assim, a alfabetização é um processo de construção e apropriação da língua escrita no qual a criança representa e cria um significado a ela. A criança vai progressivamente compreendendo o sistema de representação alfabético, desenvolvendo a habilidade de ler, fazendo a compreensão de textos de diferentes gêneros e desenvolvendo a habilidade de escrever.

Conforme Magda Soares (2013, p. 15) menciona “[...] alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, habilidades de leitura e escrita”. Já a alfabetização em seu sentido amplo, é vista como um processo no qual ler e escrever é uma apropriação cultural que precisa ser aprendida. Desse modo, entende-se que:

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados através do código escrito. Não se considera “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se considera “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (SOARES, 2013, p. 16).

Concluimos então que a alfabetização é a aprendizagem²⁸ de um sistema de representação no qual os signos (grafemas) ao invés de codificarem, representam os sons da fala, ou seja, os fonemas. Pode-se

²⁸ Nesta pesquisa os processos de aprendizagem do sujeito por sua vez, são entendidos a partir da teoria do conhecimento de Jean Piaget, na qual o sujeito da aprendizagem encontra-se no centro do processo.

afirmar então que a alfabetização não é a aprendizagem de um código em que se memorizam as relações entre letras e sons. A alfabetização exige compreender o que a escrita representa e a forma de notação que são representados os sons da fala, os fonemas.

LITERACY... LETRAMENTO

Luciana Picolli, (2010) em seu artigo intitulado “Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos: trajetórias e conceitualizações” através de seus escritos aponta importantes destaques sobre a história do processo de alfabetização, a história da palavra letramento, destacando os precursores. Para a autora a história da alfabetização, do alfabetismo e do letramento entrelaça-se com a própria história de cada uma destas palavras. Portanto, a realização de uma incursão cronológica sobre a origem dos termos já mencionados no título do artigo da autora é uma tarefa imprescindível ao estudo que está sendo proposto neste texto que reúne alguns dos discursos sobre alfabetização.

Luciana Picolli (2010, p. 259) destaca que “[...] a palavra literacy da língua inglesa merece atenção especial, uma vez que fora traduzida, para o português, em diferentes versões: *alfabetização*, *alfabetismo*, *letramento*, *lectoescrita* e *cultura escrita*”.

Tais alternativas expressam a dinamicidade da língua para designar os processos relacionados à leitura e à escrita. A palavra *letramento*, no Brasil, teve sua origem documentada no campo das ciências linguísticas e da educação a partir da segunda metade dos anos de 1980. Estudos precursores, entretanto, precisam ser destacados: as pesquisas de dois autores do contexto internacional que influenciaram a discussão sobre o tema nos espaços brasileiros e a referência implícita ao conceito de letramento na obra freireana. (PICOLLI, 2010, p. 259).

A autora faz referência primeiramente ao historiador e pesquisador Harvey Graff, pois este autor, segundo ela, “[...] propõe novos olhares sobre o *alfabetismo* ao questionar os supostos efeitos

e conseqüências do mesmo no desenvolvimento socioeconômico, na ordem social e no progresso individual dos sujeitos” (2010, p. 259). Picolli (2010) destaca que o autor no ano de 1981 publicou um ensaio em língua inglesa intitulado: *O mito do alfabetismo*, no qual o autor deixou explícito seu entendimento acerca do conceito *literacy*, como poucos outros autores o fazem. O autor afirmou que *alfabetismo* é: “[...] uma tecnologia ou conjunto de técnicas para a comunicação e a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos [...]”. (GRAFF, 1990, p. 35). Segundo a autora, a definição de Graff (1990) tem fundamentado a opção pelo termo *alfabetismo* entre autores brasileiros que realizam pesquisas de caráter histórico e cultural.

Na seqüência, a autora Luciana Picolli (2010) apresenta Brian Street como outro precursor. Segundo ela, Street, durante os anos de 1970, realizou um trabalho de campo de cunho antropológico no Irã. Seu objeto de investigação eram os usos e os significados de letramento na vida cotidiana e nas relações sociais das pessoas. Anteriormente aos estudos de Street o conceito era visto como uma habilidade técnica e neutra. Não concordando com isso, o autor contrapõe tal perspectiva a partir da denominada *New Literacy Studies*. Parafraseando Picolli (2010): o conceito passa a ser considerado como uma prática ideológica implicada em relações de poder e embasada em significados e práticas culturais específicas.

A autora apresenta Paulo Freire como o precursor brasileiro do conceito de letramento. Segundo a autora, mesmo que implicitamente, o conceito começou a ser discutido através da proposta de Paulo Freire, já iniciada na década de 70. Dentre as produções do referido autor, reconhecidas mundialmente a autora Picolli (2010) destaca o clássico de 1970: *Pedagogia do oprimido* (2008). Neste livro, Freire, lança os pressupostos do que seria uma pedagogia voltada à educação popular. Faz crítica a concepção bancária da educação e propõe uma concepção problematizadora e libertadora que é cons-

truída por meio da dialogicidade e da significação conscientizadora na investigação dos temas geradores.

O termo letramento, por se relacionar diretamente às práticas de leitura e escrita, induz a autora a destacar a publicação de 1982: *A Importância do Ato de Ler*: em três artigos que se completam. Nesta obra, Freire, propõe que se faça uma reflexão crítica do ato de ler. Para ele não devemos restringir a leitura à mera decodificação da linguagem escrita, devemos ampliar o conceito para a compreensão do mundo. Por este motivo sua célebre frase: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, (FREIRE, 2006, p. 11) é tão lembrada quando falamos do termo letramento. Ou seja, na concepção de Freire supõe-se que o sujeito participante do ato de ler, mesmo que ainda não saiba ler convencionalmente, primeiramente faz a leitura do mundo, inclusive sabendo identificar diferentes gêneros e portadores textuais, para então depois fazer a leitura da palavra.

Em outras palavras: para Freire, o processo de alfabetização inicia com a leitura do mundo – do pequeno mundo onde os sujeitos estão inseridos –, do qual emerge a leitura da palavra. Assim, a partir da continuidade de ambas as leituras – do mundo e da palavra – toma lugar a leitura da *palavramundo*. Como ler e escrever são atos “indicotomizáveis”, Freire (2006, p. 20) propõe a continuação deste percurso: “De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrivê-lo’ ou de ‘reescrivê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. (PICOLLI, 2010, p. 260).

Segundo Picolli (2010), o que podemos confirmar através das leituras das obras de Freire, é que ele apesar de não usar o termo letramento, considera o processo de alfabetização um movimento dinâmico e um ato político, criador de conhecimento que sem sombra de dúvidas pode ser relacionado ao conceito de *letramento* que utilizamos hoje. Em sua visão o ato de ler ultrapassa a decodificação da

linguagem escrita, estende-se para a compreensão do mundo e para a ação política do ser humano na sociedade.

Soares (2019, p. 15) por sua vez é uma das principais referências sobre o tema no Brasil. Para ela a palavra letramento chega ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 80 e que “uma das primeiras ocorrências” está no livro de Mary Kato (1986) “*No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*”. Nesta obra Kato (1986) menciona nas páginas iniciais do livro que a escola teria a função de introduzir a criança no mundo da escrita, tornando assim a criança um cidadão funcionalmente letrado.

Segundo Picolli (2010), posteriormente a Mary Kato, outros autores também passaram a fazer uso do termo letramento no Brasil. Sendo eles: Leda Tfouni (1988) através da obra: *Adultos Não Alfabetizados: o avesso do avesso*, Tomaz Tadeu da Silva na tradução do texto de Graff (1990): *O mito do alfabetismo*, novamente Leda Tfouni (2004) no prólogo de *Letramento e Alfabetização*, obra que foi publicada pela primeira vez em 1995, Angela Kleiman (2004a) no título do livro: *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, organizado por ela e publicado primeiramente em 1995, bem como Angela Kleiman (2004b) nesta obra em que apresenta uma síntese da teoria de Street.

Seguidos de Magda Soares²⁹ que desde a primeira edição do livro: *Letramento: um tema em três gêneros*, publicado em 1998, especifica o conceito como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (SOARES, 2019, p. 18).

²⁹ Segundo estudos de Picolli (2010, p. 263-265): Após Soares outros nomes surgiram no Brasil discutindo sobre os usos da tradução da palavra literacy: Maria Do Rosário Mortatti (2004) “Educação e letramento”, Iole Trindade (2004a) “A Invenção de uma Nova Ordem para as Cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?”, (2004b) “A Invenção de Múltiplas Alfabetizações e (na) Alfabetismos” e (2005) “Um Olhar dos Estudos Culturais sobre Artefatos e Práticas Sociais e Escolares de Alfabetização e Alfabetismo”, bem como Moacir Gadotti (2005) “Alfabetização e Letramento Têm o Mesmo significado?”.

Magda Soares antes da publicação do referido livro já anunciava, sem ainda nomear, o conceito de alfabetismo ou letramento em seu “clássico” texto de 1985 *“As muitas facetas da alfabetização”*³⁰, para então passar a utilizar o termo letramento em 1998, conforme já foi dito, sugerindo, em obras publicadas posteriormente, que se alfabetize letrando. E, finalmente, a autora apresenta uma nova proposta: a do *alfalettrar* (2020). E, é sobre este tema tão atual que iremos discorrer a seguir.

ALFALETRAR

Reconheceu-se, assim que um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou letramento, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, **Alfalettrar**. (SOARES, 2020b, p. 11-12).

Em resumo o letramento é a habilidade de utilizar a escrita em atividades e práticas sociais. Soares (2003; 2020b) que é uma autora que discute no Brasil o conceito de letramento defende a importância de se alfabetizar letrando ou alfalettrar. A autora sugere que para que as crianças acessem o mundo da escrita elas precisam aprender a técnica e desenvolver práticas de uso desta técnica. Fica claro que para ela não basta aprender uma técnica e não saber usá-la. Veja:

Podemos perfeitamente aprender para que serve cada botão de um forno de micro-ondas, mas ficar sem saber usá-lo. Essas duas aprendizagens—aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as

³⁰ Conforme Soares (2013, p. 13): Este texto foi publicado em Cadernos de Pesquisa, revista da Fundação Carlos Chagas (São Paulo), em número especial sobre alfabetização: nº 52, de fevereiro de 1985.

mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes, pois todos sabem que a maneira para aprender a usar um forno de micro-ondas é aprender a tecnologia com o próprio uso. Ao se aprender uma coisa, passa-se a aprender a outra. São, na verdade, processos indissociáveis, mas diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos, como também são diferentes os processos da alfabetização e do letramento. (SOARES, 2003, p. 01)

Para a autora a alfabetização que é a aprendizagem da técnica e das relações entre fonemas e grafemas e dos instrumentos com os quais se escreve, não pode ser vista como pré-requisito para o letramento, ou seja, não é necessário aprender a técnica para depois aprender a utilizá-la. Conforme Soares (2003), as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra.

Sobre a importância de se alfabetizar letrando, através do uso de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, o letramento que somente pode tornar-se parte das práticas em sala de aula se o (a) professor (a) fizer o uso de diferentes gêneros e portadores textuais, a autora diz que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem

das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14)

Neste sentido é que a autora acabou reunindo os dois processos (alfabetizar e letrar) em uma única palavra: alfalettrar³¹. Esta nova proposta para a alfabetização, visa à introdução das crianças no rico mundo do escrito de forma que estas crianças apropriem-se do sistema de escrita alfabético, tornando-se capazes de participar dele com plenitude através das diferentes situações que envolvem textos escritos.

Em síntese, a partir da perspectiva do alfalettrar, a criança aprende a ler para se tornar capaz de ler o que se lê na vida real e ela aprende a escrever para produzir textos que são produzidos na vida real. A partir desta nova proposta, o alfalettrar, a autora Magda Soares (2020b) sugere que se trabalhe com textos e suportes de uso social já que as crianças, desde muito pequenas, antes mesmo de entrar na escola, possuem o contato com diferentes materiais escritos, diferentes portadores e gêneros textuais.

Conforme a autora nos leva a refletir, não faz sentido aprender a ler com textos artificiais conforme os utilizados nos métodos tradicionais, pois são textos muito distantes da realidade de vida da criança que está sendo alfabetizada. Portanto, para se trabalhar na perspectiva do alfalettrar é necessário trabalhar com os diferentes textos que fazem parte da realidade da criança, tais como: receitas, bilhetes, cartas, contas de água ou luz, jornais, revistas, livros de literatura infantil...

Segundo a autora, o texto possibilita a articulação da alfabetização e do letramento de forma interdependente já que a criança que está sendo letrada deve desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção de (texto).

A língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointerativa. Essa função se concretiza por meio de textos:

³¹ A palavra alfalettrar reúne dois processos cognitivos e linguísticos distintos que possuem suas especificidades, mas que se desenvolvem indissociavelmente e simultaneamente pelo fato de a criança que está se alfabetizando apropriar-se do sistema alfabético de escrita, e fazer uso desse sistema em atividades reais de ler e escrever. Desta forma a autora Magda Soares (2020b) propõe uma ampliação do conceito de alfabetização.

quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos. (SOARES, 2020b, p. 34).

Como em um quebra-cabeça, cada peça só ganha sentido quando associada à outra peça que a complementa. Alfabetização e letramento também são processos interdependentes que se complementam através do texto que é o eixo central deste processo de alfalettrar. É importante dizermos que o alfalettrar é uma proposta para a alfabetização que reconhece as especificidades deste processo indissociável e simultâneo ao letramento.

Neste sentido uma nova concepção de método³² de alfabetização é apresentada como “[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização”. (SOARES, 2020a, p. 16). Ou seja, são todos os artifícios utilizados por educadores, que embasados por teorias e princípios, contribuem para a proficiência em leitura e escrita, habilidades estas adquiridas por meio de um processo chamado alfabetização iniciado em um primeiro momento na exploração da linguagem e posteriormente em um período de conhecimento da técnica da leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da produção acadêmica aqui apresentada, pensamos que ainda cabem algumas considerações no intuito de propor fechamentos para este trabalho. Neste sentido, compete ressaltar que os discursos sobre a alfabetização que circulavam em cada época fornecem indicativos das lutas pela supremacia de um sobre o outro e das repercussões destes nas práticas pedagógicas. É notável a força que cada discurso

³² [...] um “método” é a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos objetivos a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos paradigmas conceituais (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição enfim, de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas. (SOARES, 2013, p. 93).

apresentou em determinado período. As rupturas entre os discursos possibilitam a coexistência de diferentes conceituações na contemporaneidade, mas não funcionam como limitadoras no sentido de encerrar um ciclo para iniciar outro. Considerando a diversidade, é que acabamos por forçar mais precisamente no referencial teórico ao qual pactuamos, ou seja, o alfalettrar. (SOARES, 2020b).

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PICOLLI, Luciana. Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos: trajetórias e conceituações. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 257-275, set./dez., 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização, **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 01-07, jul./ago. 2003.

Soares, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2004 Nº 25. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/>

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. Ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020. 384 p.

SOARES, Magda. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. 1. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.: il.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**/ Magda Soares. – 3. Ed.; 5. Reimp. – Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2019.

WEISZ. Telma e SANCHEZ. Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo; Ática, 2001.

PROUNI: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A EMANCIPAÇÃO DE BOLSISTAS

Antônio Ademar Guimarães³³
Telmo Adams³⁴

INTRODUÇÃO

Ao contextualizar a temática, salientamos a importância do Ensino Superior no contexto nacional, na condição de que este contribua para uma formação integral, não apenas beneficiando os indivíduos, mas também preparando os novos profissionais solidariamente engajados na melhoria das condições da coletividade, com vistas a uma sociedade menos desigual e mais justa, com sustentabilidade socioambiental. Sabemos que a quantidade de jovens na universidade, se considerarmos a totalidade da juventude brasileira, é ainda uma minoria,³⁵ apesar dos esforços realizados, especialmente, por governos dos primeiros quinze anos do século XXI.

Na Tabela 1, podemos identificar um aumento de 80,26% no número de alunos matriculados no Ensino Superior, entre 2005 e 2015. Nesse mesmo período, o aumento dos matriculados na rede pública não cresceu na mesma proporção, ficando em 63,74%. Vale ressaltar que, apesar do percentual abaixo do crescimento geral, a rede federal cresceu 109,57% em relação a ela mesma, contrariando a queda no nível municipal e estadual. Fica evidente a importância da rede dos

³³ Doutor em Educação (UNISINOS). CV: <http://lattes.cnpq.br/2234171914493772>

³⁴ Pós-doutor na Universidade Nacional Autónoma do México - UNAM (2018) - Programa Alternativas Pedagógicas e Prospectiva Educativa en América Latina - APPEAL. CV: <http://lattes.cnpq.br/7293725605745367>

³⁵ De acordo com o Censo da Educação Superior do Inep (2017), estima-se que 4,2 milhões de jovens, cerca de 18%, entre 18 e 24 anos estavam na universidade. (<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/08/10/no-ritmo-atual-brasil-so-batera-a-meta-de-matriculas-de-jovens-na-universidade-em-2037.ghtml>). Acesso em: 29 set. 2020.

Institutos Federais que ampliou as oportunidades de acesso de jovens e adultos a essa esfera do sistema de ensino.

Tabela 1- Evolução do número de matrículas na Educação Superior no Brasil nos anos de 2005 e 2015

Rede	Ano	2005	2015	Varição de %
TOTAL		4.453.156	8.027.297	80,26%
Pública		1.192.189	1.952.145	63,74%
	Federal	579.587	1.214.635	109,57%
	Estadual	477.349	618.633	29,60%
	Municipal	135.253	118.877	-12,11%
Privada		3.260.967	6.075.152	86,30%

Fonte: INEP (2017).

A educação, embora não consiga sozinha transformar as realidades, ela, no entanto, de acordo com Paulo Freire (2015), possui um papel importante. Falamos aqui de uma educação libertadora onde o diálogo se constitui princípio educativo e o processo de *ação e a reflexão* oportuniza mediações valiosas nesta jornada de construção de relações humanizadoras, com liberdade, autonomia e solidariedade. Ao invés de educar indivíduos para a adaptação às condições dadas, propomos prepará-los como sujeitos conscientes, críticos, que se comprometam com a transformação social.

Em nosso estudo de campo, acompanhamos alunos de uma Instituição de Ensino Superior, localizada na região metropolitana de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul. Realizamos o estudo investigativo com alunos(as) vinculados(as) ao Prouni – Programa Universidade para todos, instituído pela lei nº 11.096 (BRASIL, 2005). Este programa visa a ofertar bolsas de estudos em instituições privadas, na modalidade integral (100%) e parcial (50%), tendo como público-alvo os jovens de famílias de baixa renda e oriundos das escolas públicas; ou ainda bolsistas integrais das escolas privadas. Durante os meses de abril e maio 2019, foram realizadas oito Rodas de Con-

versas inspiradas nos círculos de cultura de Paulo Freire (1979), com a participação de cinco alunos com bolsa integral. E com o objetivo de socializar as discussões dos encontros, foi realizado um Seminário Aberto para todos(as) os(as) alunos(as) da Instituição e, inclusive, professores(as). Também realizamos uma entrevista com cada um dos cinco alunos, para construirmos respostas para a seguinte questão: O vínculo de estudantes ao Ensino Superior possibilitado pelo Prouni tem contribuído para sua emancipação social?

Partimos do pressuposto de que existem posições distintas em relação ao Prouni instituído no governo Lula. Em relação à essa política, há análises que rejeitam totalmente esta iniciativa que é vista como privatização do Ensino que deveria ser público. Em tese, concordamos com esta posição. Contudo, partimos do real e consideramos: haveria condições efetivas para imediatamente oferecer vagas nas universidades públicas (estatais) para os 82% de jovens (sem incluir adultos que também desejariam estudar) que quisessem ingressar em uma faculdade? Como a resposta é não, compreendemos que o Prouni pode ser visto na perspectiva das políticas afirmativas, de caráter provisório ou temporário; enquanto continua a luta pela ampliação do ensino público universitário para todas e todos. Por razões que extrapolam o escopo deste capítulo, não desenvolveremos um aprofundamento dessa questão. Contudo, vale observar que milhares de jovens e adultos que não teriam conseguido ingressar em uma universidade pública via ENEM ou vestibular, conseguiram realizar um curso superior por meio do Prouni.

O presente capítulo, está organizado em quatro partes: a introdução, reflexões teóricas, resultados do estudo e conclusões.

EMANCIPAÇÃO/LIBERTAÇÃO NO PROCESSO CONTRADITÓRIO DA VIDA

Iniciamos trazendo uma conceituação sobre emancipação/libertação, enfatizando a vinculação com a perspectiva de Paulo Freire cujas

contribuições situam-se em um contexto latino-americano, juntamente com Dussel, Thiollent, entre outros defensores desta visão, assumindo as similitudes entre libertação e emancipação.

A EMANCIPAÇÃO/LIBERTAÇÃO

O termo emancipação ganhou destaque com a produção de Marx (1978) sobre as desigualdades sociais e a luta de classes no contexto europeu e se constitui até os dias de hoje como princípio fundamental de orientação das teorias críticas, evidentemente com as devidas atualizações. Num sentido lato, emancipação significa ação ou efeito de emancipar-se; ato de tornar-se livre e independente; libertar-se.

Durante a realização dos seus estudos sobre o proletariado e a classe trabalhadora, Marx (1978) fez uma distinção entre: emancipação política e emancipação humana. Para ele, a emancipação política vincula-se a questões comerciais e territoriais relacionada às demandas da burguesia da época, o que significava um avanço em termos de emancipação na comparação com a sociedade feudal. Já a emancipação humana, para ele, colocava-se na perspectiva da classe trabalhadora que visa à liberdade e à justiça nas relações de produção, por meio da eliminação da exploração do trabalho pelo capital; perspectiva utópica e revolucionária que propunha a extinção das classes sociais antagônicas (SOUZA; DOMINGUES, 2012).

Ampliando os seus sentidos, de acordo com Adams (2010) “[...] emancipação torna-se um conceito mais amplo e dinâmico a partir da Revolução Francesa. Mas sua utilização esteve, historicamente, relacionada com as independências das colônias, no sentido da emancipação política” (ADAMS, 2010, p. 43). Com variações, a independência nas colônias na América Latina e África foi condicionada à matriz europeia no modo de organização política, no conhecimento, na cultura. Na lógica eurocêntrica, os modos de ser que não se enquadravam nesse modelo europeu foram declarados como inexistentes, inferiores; e, portanto, não eram reconhecidos. Em consequência, estabeleceram-se

relações de dependência, submissão e subserviência. Resistências eram sistematicamente sufocadas pela imposição da moral cristã ou da força militar. Em outros termos, juntamente com a colonização territorial, a lógica colonial impunha a matriz cultural europeia, do branco como ideal de existir humano. A reprodução desse modelo de existência, que se colocava superior às demais culturas, constitui-se no que hoje identificamos como colonialidade. Esta tende a perpetuar-se até os dias de hoje por meio de distintas dominações com seus conflitos decorrentes.

Conforme Aníbal Quijano (2011), por colonialidade compreendemos a matriz colonial perpetrada no decorrer de quase quatro séculos que se reproduz pelas relações de poder, do conhecimento/saber, da cultura, do ser e se estende até a relação expropriadora com a natureza (WALSH, 2012). Na medida em que a emancipação precisa ser contextualizada historicamente a partir dos reais conflitos e desafios colocados pela realidade social, no contexto dos países que carregam as heranças coloniais, ela não pode abstrair dessa condição que precisa ser superada em todos os âmbitos da existência social (QUIJANO, 2011). Em cada tempo histórico, a emancipação exige que sejam identificadas as contradições, reconhecendo as potencialidades e os obstáculos à sua realização, pois “antecipar o que seria considerado emancipatório sem apresentar a gênese dos conflitos e de suas respectivas pretensões práticas consiste em fazer o exato oposto daquilo que seria exigido de uma teoria crítica [...]” (MELO, 2011, p. 260).

Em termos de significados ampliados de emancipação encontrados, também é comum a relação com a dimensão particular relacionada a indivíduos e grupos. Thiollent (2006, p. 156) aponta que, “[...] emancipação é o contrário de dependência, submissão, alienação, opressão, dominação, falta de perspectiva. O termo caracteriza situações em que se encontra um sujeito que não consegue atuar com autonomia, liberdade, autorrealização etc.”

Observamos certa unanimidade por parte dos autores em torno da relação dos sentidos de emancipação com a *liberdade*. Porém não

basta estar livre, porque esta liberdade precisa vir acompanhada de condições objetivas e de um grau mínimo de autonomia. Em consequência, emancipação implica, entre outros aspectos, a luta permanente - dos indivíduos, grupos sociais e da sociedade como um todo - pela ampliação de conquistas no âmbito político, econômico, social, cultural e espiritual (incluindo a construção do conhecimento). Considerando que o exercício da liberdade é sempre condicionado, também a emancipação não se realiza em ambientes sociais assistencialistas ou paternalistas de favor, dádiva ou concessão de alguém.

Quando esse processo de ampliação da liberdade e autonomia articula a dimensão individual com a solidária na perspectiva de conquistas sócio políticas, podemos falar em emancipação social, como processo tenso em permanente na luta por transformação social com vistas a caminhar em direção à utopia da emancipação humana.

No campo educacional, o processo emancipador pode ser fomentado, segundo Freire (1996), ao desenvolver e respeitar a *autonomia* dos educandos, por meio da valorização da sua curiosidade e prática dialógica em um ambiente de liberdade, mediada pelo mundo. Assim, a educação pode ser uma prática de liberdade que supõe processos dialógicos e solidários por meio de relações que contrariam a prática de dominação (FREIRE, 2015).

Além das reflexões que compartilhamos com as leitoras e leitores até aqui, vale considerar considerarmos outros aspectos do pensamento emancipatório oriundo da modernidade. No decorrer do processo histórico as estruturas da institucionalização, que Santos (2002b) tem designado por regulação, tem sufocado a emancipação em nossas sociedades. Na metade do século XIX, o paradigma da modernidade (dominante) começa a entrar em crise por não conseguir mais se renovar. E, em meio a contexto de instabilidade, aliado ao aumento da pressão das minorias que lutam pela redução das desigualdades sociais, ampliam-se os desafios para uma emancipação social. (ADAMS, 2010; SANTOS, 2002b). Novas demandas sociais e consciência de

direitos humanos que se amplia, caminha em descompasso com a lógica capitalista de progresso por meio da exploração do trabalho e da natureza. Tal lógica surgiu em meio às ambiguidades da modernidade que mantinha o lado emancipador sufocado, caracterizado como “lado obscuro da modernidade” (MIGNOLO, 2010).

Um pensamento crítico na perspectiva descolonial propõe valorizar o lado emancipador da modernidade, fazendo a denúncia do endeusamento da ciência, do progresso ilimitado e a qualquer preço. Destacamos que a Teoria Crítica, inclusive na visão socialista, também carrega heranças de colonialidade. Por isso, em uma compreensão descolonial partimos do compromisso da permanente autocrítica como condição para contribuir no atual processo de emancipação social.

Os paradigmas fechados de outras partes conduzem frequentemente à castração intelectual no nosso meio e ao colonialismo intelectual [...] E são esses mesmos paradigmas que nas últimas décadas, em particular nos países tropicais, incidiram negativamente na deterioração das relações entre ser humano e natureza (FALS-BORDA; MORA-OSEJO, 2004, p. 715).

Santos (2002b), no livro *A Crítica da Razão Indolente*, considera a validade da tradição crítica da modernidade,³⁶ mas busca ir além dela em três aspectos fundamentais. Sugere

[...] partir de uma crítica radical do paradigma dominante, tanto dos seus modelos regulatórios como dos seus modelos emancipatórios, para, com base nela e com recurso à imaginação utópica, desenhar os primeiros traços de horizontes emancipatórios novos em que eventualmente se anuncia o paradigma emergente. (SANTOS, 2002, p. 16).

³⁶ Na Alemanha, em 1923, surgiu o movimento da Escola de Frankfurt, desenvolvida por intelectuais da época que criaram a chamada teoria crítica inspirada em Marx. Eles defendiam que o grande desafio seria a criação de sociedades emancipadas. (STRECK; ADAMS, 2014). Já Adorno (2003), que foi membro da Escola de Frankfurt, destaca que só podemos imaginar uma sociedade efetivamente democrática, quando composta por pessoas emancipadas.

Para o autor, a) não é mais possível conceber estratégias emancipatórias genuínas no âmbito do paradigma dominante. A teoria crítica moderna tende a entender as possibilidades emancipatórias dentro do paradigma dominante. b) Os objetivos da crítica sempre têm um caráter de subversão a *status quo* e visa criar desfamiliarização em relação ao estabelecido. Porém, segundo Santos, é preciso ir além da desfamiliarização e avançar para uma nova familiaridade que deve transformar-se em um novo senso comum emancipatório. c) O terceiro aspecto reside na auto reflexividade, pois toda a crítica deve ser também autocrítica onde a auto reflexividade se constitui em “atitude de percorrer criticamente o caminho da crítica” (SANTOS, 2002b, p. 17).

Como possibilidade, Santos (2002b) sugere que a crise do paradigma dominante precisa ser superada com novos projetos, desenvolvidos desde um paradigma emergente. Caso contrário, corremos o risco de mantermos o desequilíbrio entre a regulação e a emancipação, sendo que a regulação sempre leva vantagem sobre a emancipação; isto porque com a força e o controle que possui o paradigma atual, este tende a fazer uso da regulação com novas estratégias para manter sua hegemonia, mesmo em projetos com a perspectiva emancipatória, mas que venham a ser gerados a partir dele.

O trabalho desenvolvido na educação popular e nos movimentos sociais foi, e continua sendo, uma demonstração de que há possibilidade de equilibrar a balança em favor da emancipação ante as novas regulações (STRECK, 2010). Sendo assim, conforme Thiollent (2006), podemos considerar que um projeto contém elementos emancipatórios quando oportuniza que pessoas em situação de desigualdade social consigam desenvolver aprendizagens e acessar novos conhecimentos que não alcançariam de outra forma. Este apontamento de Thiollent (2006) nos permite pensarmos em projetos educacionais, como um caminho inicial, com estudantes em situação de desigualdade/vulnerabilidade social e que venham a ter a possibilidade de gerar conhecimentos e aprendizagens com uma visão emancipatória.

Quanto à relação entre emancipação e libertação, Walter Mignolo, em seu livro *Desobediencia Epistémica* (2010), defende a ideia de que emancipação

[...] não pode ser a luz que guie os processos de libertação/descolonialidade: libertação/descolonialidade inclui e reconfigura o conceito tradicional de emancipação; de modo que deverá ser ao revés – serão os processos de libertação/descolonialidade os que incluirão o conceito racional de emancipação (MIGNOLO, 2010, p. 30, tradução nossa).

Mignolo (2010) nos faz um alerta importante ao afirmar que precisamos enfrentar com mais profundidade a hegemonia da modernidade eurocêntrica/ nortecêntrica. Sugere que, para sermos mais efetivos, a emancipação não deve guiar os projetos de descolonialidade e, sim, a descolonialidade precisa incluir e dar sentido à emancipação no desenvolvimento de seus projetos. Seguindo a mesma concepção de emancipação/descolonialidade, corremos o risco de reforçar a perspectiva da Matriz Colonial (QUIJANO, 2005). Deste modo, somos desafiados pelo autor, a criarmos projetos emancipatórios descoloniais que venham a contribuir na desconstrução da matriz colonial de poder por meio de projetos educativos.

Com Freire compreendemos que libertação é ruptura com determinadas condições e nascimento de outra realidade. Para Freire (2015),

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem (sic) que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. (FREIRE, 2015, p. 28).

A *libertação* em Freire (2015), neste texto, pode ser assumida como sinônimo de *emancipação*, na medida em que ambos os sentidos buscam

conduzir os seres humanos por caminhos de *liberdade* na relação com um processo de libertação individual e coletiva. Acreditamos que esta liberdade pode vir a ocorrer por intermédio de projetos educacionais que visem a contribuir para o nascimento deste *homem novo* de Freire (2015). É pela educação como prática da liberdade que poderemos atingir a superação das contradições, ou seja, aquele que foi oprimido não repetirá mais o mesmo ciclo de opressão.

Também para Mignolo (2010) essa superação pode ser concretizada pela libertação que pode ser reconhecida nos processos de enfrentamento das opressões econômicas, sociais e culturais dos povos originários de América e África que foram colonizados e escravizados pela burguesia que havia se emancipado das monarquias. Como se dá essa dinâmica pelo processo educativo para a libertação? Este exige o rompimento com o ciclo da opressão.

Para interromper esse processo, Freire (2015, p. 57) propõe que “[...] a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos”. Num primeiro momento, os oprimidos buscam a compreensão sobre a opressão e acabam comprometendo-se solidariamente com a transformação; e, num segundo momento, depois de transformada a realidade opressora, eles passam para a etapa processual e contínua de libertação.

Importa destacar, neste momento, que, na visão de Freire (2015, p. 71), são processos que se dão nas relações intersubjetivas mediatizadas pelo mundo por meio do diálogo problematizador das condições objetivas. Para ele, “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Segundo o autor, todos nós, para nos libertarmos, necessitamos reconhecer quem são os nossos opressores e depois nos inserir na luta pela liberdade, pois, “[...] a libertação dos oprimidos é libertação dos homens e não de coisas”. (FREIRE, 2015, p. 71). Afirma ainda que não é uma *autolibertação*, pois não conseguimos nos libertar sozinhos. E propõe também a utilização do diálogo como relação comunicativa para a realização de atividades

que visam à transformação dos oprimidos em cidadãos mais humanizados, e que juntos conquistam neste mundo a libertação para ambos.

Nos tempos atuais, podemos recordar, igualmente Adorno (2003) que nos alerta para o fato de que a educação tem uma missão importante, pois precisa lutar contra a barbárie. Segundo o autor, esta aparece como decorrência do alto grau de desenvolvimento tecnológico que as civilizações alcançaram, mas que em termos de humanidade as pessoas continuam em estágio muito atrasado, com um alto grau de agressividade primitiva, e tomadas por *um impulso de destruição*. Após observar esses movimentos na sociedade, o autor propõe a revisão dos *objetivos educacionais*, visando superar a barbárie, como condição para a sobrevivência da humanidade. Sendo assim, podemos afirmar que,

A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a energia para que a educação seja uma educação para contestação e para resistência. (ADORNO, 2003, p. 4).

Nesse sentido, as atividades que visam à libertação/emancipação dos cidadãos, ao serem realizadas em espaços distintos, vão necessitar de uma revisão constante dos seus objetivos, para não perderem sua essência emancipadora, como destaca Tonet (2013), pois,

O caráter emancipador de qualquer atividade, então, resultará de sua conexão, direta ou indireta, com o objetivo final, isto é, neste caso, com a construção de uma sociedade plenamente livre. Como, porém, se dará essa conexão, somente a análise concreta do processo concreto poderá trazer à luz. Isto porque, em momentos e lugares diferentes, a mesma atividade pode assumir sentidos muito diferentes. (TONET, 2013, p. 3).

Desde um olhar pedagógico, para Freire (2015), uma educação é libertadora quando não tenta domesticar, não fica prescrevendo soluções mágicas, mas respeita o educando e realiza atos que auxiliam na sua humanização. Este modo de educar facilita o

engajamento dos oprimidos em direção à sua libertação. Para Freire (2015, p. 37), “[...] a liberdade é uma conquista e não uma doação”; sendo uma conquista, obriga-nos a pensarmos ações práticas com o envolvimento de todos os oprimidos.

Do mesmo modo para Adorno (2003), através da educação podemos desenvolver as principais possibilidades de emancipação da juventude, mantendo sempre a atenção na valorização da liberdade e a indignação em relação às injustiças sociais. Entendemos que a naturalização das injustiças, da desigualdade social e da lógica do individualismo e da competição necessitam ser enfrentados se queremos praticar uma educação libertadora / emancipadora tendo como referência um paradigma emergente.

A teorização realizada até aqui, subsidiou a análise compreensiva na pesquisa de campo realizada. A seguir apresentamos algumas reflexões elaboradas a partir do acompanhamento da caminhada educacional de alunos do Prouni, durante as Rodas de Conversa que nos permitiram a elaboração de seis eixos de organização de elementos emancipadores. Deste modo, buscamos responder à questão de pesquisa: *O vínculo de estudantes ao Ensino Superior possibilitado pelo Prouni tem contribuído para sua emancipação social?*

REFLEXÕES SOBRE O CAMPO EMPÍRICO

Mediadas pela reflexão acima, fomos recolhendo as informações contidas em documentos, registros de observação de campo, depoimentos e reflexões das rodas de conversa com os estudantes prounistas. A análise de conteúdo recriada para o processo de interpretação parte do pressuposto de que não há passos que se dão isoladamente e nem sequência de ordem lógica na pesquisa. A atividade interpretativa ocorre em todo o processo pois tudo está interativamente imbricado.

A interpretação não é algo que se sucede ao final do processo. Fazemos interpretações durante o processo todo, por exemplo, quando consideramos uma afirmação mais

relevante que outra; ou definimos que um testemunho escrito é mais rico que outro. Classificar e ordenar a informação não é somente uma tarefa analítica; implica também uma atitude interpretativa que atribui sentido, por exemplo ao associar uma afirmação com determinada categoria (RUIZ S., 2006, p. 43-59, tradução nossa).

Com o corpus da pesquisa disponível, partimos para a organização das informações com base em critérios de afinidade e diferenciação, destacando ideias centrais, tendo como guia o foco da pesquisa na relação com o marco conceitual.

Damos ênfase, neste capítulo, aos achados do campo empírico cujo material foi organizado em seis eixos temáticos com indicação de autores referenciais para cada um deles, de acordo com os elementos emancipadores destacados: 1) *Superação de Obstáculos do Destino Social x Cursar o Ensino Superior* (Thiollent, 2006); 2) *Conhecimento acumulado, experiências e aprendizagens* (Freire, 2015); 3) *Educação não Bancária/ Partilhada para multiplicar* (Freire, 2015 e Pinto, 1993); 4) *Construção de Autonomia* (Freire, 1979; 2015); 5) *Consciência Crítica* (Freire 1979; 2015 e Brandão 2013) e 6) *Perspectivas e autorealização* (Freire, 1979; 2015, e Thiollent, 2006).

Os seis eixos apresentados no parágrafo anterior foram organizados em um quadro síntese, com as principais informações que identificamos ao longo das Rodas de Conversa.

O quadro 1, *Superação de Obstáculos do Destino Social / Cursar o Ensino Superior*, foi relacionado com base à categoria emancipação de Thiollent (2006, p.152), segundo o qual a “Emancipação pode ser pensada em termos de trajetória de pessoas que superam obstáculos do destino social”. A educação Superior abre possibilidades para estes jovens vinculados ao PROUNI, virem a romper com o seu destino social, pois a continuidade dos estudos após a conclusão do ensino médio não é a realidade da maioria das famílias de baixa renda no país.

Quadro 1- Superação de Obstáculos do Destino Social / Cursar o Ensino Superior

Tópicos, descrição, autor e ano	Aluna (o)	Informação
1 - Superação de obstáculos do destino social cursar o Ensino Superior (Thiolent , 2006)	1	Avós paternos e maternos agricultores, mãe e pai trabalharam em empresas de calçado. Apenas a mãe conseguiu concluir o Ensino Médio o pai e os avós não concluíram o ensino fundamental.
	2	Apenas meu avô paterno concluiu o Ensino Médio. Meu pai é graduado em Contabilidade, minha mãe estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental. Meus três irmãos são graduados, Ciências da Computação, Engenharia Mecânica e Gestão da Produção, todos pagaram seus cursos, mesmo levando, cada um, quase uma década para concluí-lo.
	3	Avós paternos e maternos agricultores, mãe e pai trabalharam na lavoura, depois vieram para cidade e trabalharam em empresas de calçados. Avós e pais com ensino fundamental incompleto, alguns tios analfabetos.
	4	Minha mãe é empregada doméstica, meu pai é autônomo, os dois já trabalharam em fábrica de calçados. Meus avós também trabalharam em fábricas de calçado e em olarias da região. Meus pais só estudaram até a 5ª série do ensino fundamental. Meus avós e tios têm ensino fundamental incompleto. Eu sou a primeira a ter uma formação superior.
	5	Meus avós paternos e maternos trabalharam na roça, vieram pra cidade já mais velhos. Meu pai veio da roça e sempre trabalhou em fábrica de calçado. Minha mãe saiu de casa (da roça) com 11 anos para trabalhar como empregada doméstica, depois trabalhou em fábrica de calçado. Lado paterno: meu pai deve ter cursado até a 4ª série, os meus tios a grande maioria têm no máximo o ensino fundamental, meus primos, alguns, tem o segundo grau; nenhum primo formado. No lado materno: minha mãe também estudou pouco, até a 3ª ou 4ª série, na roça. Com 22 anos concluiu o primeiro e o segundo grau no supletivo e ingressou na faculdade de Serviço Social , mas não concluiu o curso.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Acreditamos que os alunos que participaram das Rodas de Conversa estão vencendo estes obstáculos do “destino social”, pois, com a possibilidade proporcionada com as bolsas integrais do Prouni, esta oportunidade se viabilizou. Se considerarmos que o grupo foi composto por cinco alunos, que somados a seus pais são 10; mais os seus 20 avós, chegamos a um total de 30 familiares. Entre estes familiares (pais e avós), apenas um deles cursou o ensino superior; ou seja, um graduado para 29 pessoas sem formação superior. Isso gera uma representação em percentual de apenas 3,33% que neste grupo, possuem graduação. Se incluirmos a este percentual de familiares com formação superior, incluído os nove irmãos e irmãs dos cinco alunos, chegamos a um total de 39 familiares. Neste grupo de 39 pessoas, apenas seis concluíram o Ensino Superior; ou seja, 15,4% do total.

De acordo com o IBGE (2019), em 2016 o Brasil apresentou 15,3% da população com Ensino Superior, um crescimento de 11,20% em 16 anos, pois em 2000 o percentual era de 4,40%. O atual percentual não nos conforta, mas com certeza é fruto de uma mudança nas políticas governamentais, como a ampliação da Rede Federal, a criação do Prouni e a política das cotas³⁷.

A referência a esses percentuais é apenas um elemento de contribuição para nossa reflexão, pois o que nos mobilizou para indicá-los tem a ver com o sentido de superação do “destino social”, na medida em que as alunas 1 e 4, como apresentado no quadro 1, foram as primeiras nas suas famílias a conseguirem concluir o Ensino Superior. Se considerarmos o processo de escolarização, dentro de cada contexto, como um indicador de emancipação, podemos afirmar, apoiados em Thiollent (2006), que estas alunas ampliaram seu grau de emancipação em relação aos pais e avós.

Quanto ao aluno 2, podemos considerar que o mesmo está igualmente em processo de *emancipação*, inclusive por ter enfrentado maiores desafios, pois teve que interromper o seu curso, no passado, por questões financeiras. Na sua família, os seus três irmãos já são graduados à custa de esforços familiares de quase uma década.

As alunas 3 e 5 estão em situação semelhante à do aluno 2, pois ambas possuem uma irmã que já se graduou, permitindo-nos afirmar que a *emancipação das duas está em processo*. De modo geral, podemos indicar que os cinco alunos participantes das Rodas de Conversas, estão superando os obstáculos com a conquista da sua bolsa integral no

³⁷ A política de Cotas significou uma revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista, O Censo do Ensino Superior elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) também evidencia o aumento do número de matrículas de estudantes negros em cursos de graduação. Em 2011, do total de 8 milhões de matrículas, 11% foram feitas por alunos pretos ou pardos. Em 2016, ano do último Censo, o percentual de negros matriculados subiu para 30%. “A política de cotas foi a grande revolução silenciosa implementada no Brasil e que beneficia toda a sociedade. Em 17 anos, quadruplicou o ingresso de negros na universidade, país nenhum no mundo fez isso com o povo negro. Esse processo sinaliza que há mudanças reais para a comunidade negra”, comemorou frei David Santos, diretor da Educafro - organização que promove a inclusão de negros e pobres nas universidades por meio de bolsas de estudo. (BRITO, 2018).

Prouni, o que foi resultado de muito estudo para a realização do Enem. De acordo com seus depoimentos e reflexões nas Rodas de Conversa (ver quadros 2 e 3, abaixo), podemos inferir que o grau de emancipação vai além do fato de poderem cursar e concluir a graduação. São características de emancipação, também, a sua consciência social articulada com a criticidade, corresponsabilidade e solidariedade social, realidade esta que somente foi possível porque conquistaram a bolsa do Prouni. Do mesmo modo, a ampliação do conhecimento oportunizado pela convivência no ambiente universitário pode contribuir decisivamente para a conquista da liberdade de cada um dos estudantes no campo pessoal e profissional, por exemplo, ao proporcionar novas oportunidades de trabalho. Mas também ficou evidenciada uma postura mais autônoma, menos individualista e de abertura para as questões sociais.

Deste modo, possivelmente, este programa está contribuindo, de alguma maneira, para o enfrentamento das desigualdades sociais, especificamente quanto à ausência de condições de igualdade de acesso ao Ensino Superior.

O conhecimento acumulado dos alunos é apresentado no quadro 2.

Quadro 2 - Relatos dos alunos sobre o conhecimento acumulado, experiências e aprendizagens

Tópicos, descrição, autor e ano	Aluna (o)	Informação
4 -Conhecimento acumulado, experiências e aprendizagens (Freire, 2015)	1	Apreendi que o processo no meio desse caminho até o "acerto" não é desperdiçado, todos esses "erros" não serviram para o objetivo final, mas indicam variados caminhos pra outras finalidades. Eles também ensinam. Entender a psicologia dos grupos, a lógica das políticas territoriais, a importância das redes de pertencimento não foi tão difícil por conta dessas experiências.
	2	A importância de ter um conhecimento né, a gente sofre e não sabe por que tá sofrendo, aí começa a cair a ficha de algumas coisas.
	3	Além das experiências, trabalhar em equipe e utilizar todo conhecimento adquirido para buscar uma vaga de
	4	Sim porque me fez entrar em contato com novos autores e isso contribui com o aumento do conhecimento de mundo o que traz maior repertório crítico.Participar de um grupo de estudos é uma ótima experiência por muitos motivos, entre eles nos colocar diante de novos autores que podem aumentar nosso repertório acadêmico, dividir e compartilhar conhecimentos e aprender com a experiência e conhecimento dos colegas. Olhar teorias de outro ângulo, ter a liberdade de falar e ser ouvido aumentando a confiança no discurso acadêmico, etc.
	5	É, mas e daí pensando aquele ambiente de trabalho que, muitas vezes, a tarefa do outro reflete no teu setor e tu, o teu setor é continuidade do outro e o outro não faz com aquela perfeição, que você gostaria que ele tivesse feito, aí surgem os conflitos. O conhecimento era repassado no discurso, mas hoje só vale com carimbo de curso,

Fonte: Elaborado pelo autor.

As experiências e as aprendizagens desenvolvidas ao longo da caminhada educacional dos estudantes podem ser consideradas

componentes de uma educação que conduz pessoas oprimidas a se libertarem da opressão, emancipando-as com as variadas mediações pedagógicas oportunizadas. O Aluno 1 destaca o quanto foi importante a sua caminhada, e que ocorreram erros, mas que esses, por sua vez, geraram ensinamentos e experiências. O Aluno 2 valoriza o conhecimento gerado, quando afirma que “[...] começa a cair a ficha de algumas coisas”. Para a Aluna 3, quando podemos utilizar toda a experiência desenvolvida para trabalhar em equipe a fim de buscar, por exemplo, uma nova vaga de emprego, estamos nos diferenciando de um modo solidário. Para a Aluna 4, a formação superior tem contribuído para o aumento do seu conhecimento sobre o mundo, ampliando o seu repertório crítico. As experiências desenvolvidas ao trabalhar com novos autores, acabam ampliando o repertório acadêmico. Para ela “*Olhar teorias de outro ângulo, ter a liberdade de falar e ser ouvido aumentando a confiança no discurso acadêmico*” (AL4). Já a Aluna 5 critica a falta de compromisso dos colegas com a entrega de parte da atividade, podendo o atraso vir a prejudicar a todos. Reflete que, no passado, o conhecimento era repassado através do discurso, e que hoje o mesmo só tem validade se tivermos o carimbo de curso, ou seja com formação técnica de nível médio ou com diploma do Ensino Superior, por exemplo.

Se considerarmos a expressão de cada um dos cinco alunos, podemos perceber que, através dos seus relatos, eles expressam valorização por todo conhecimento que eles estão adquirindo. De forma unânime, valorizam a realização de experiências e aprendizagens que lhes servirão para toda vida. Esta nova condição pode ser reconhecida como uma ampliação da emancipação proporcionada pela frequência a um Curso Superior.

Para Pinto (1993), a educação é um processo exponencial e pode multiplicar-se por si mesma, numa perspectiva não bancária de acordo com Freire (2015). No quadro 3, buscamos identificar expressões dos alunos nas rodas de conversas que nos auxiliaram na compreensão do

modelo de educação que eles estão vivenciando na IES. Em que medida multiplicar estas experiências tem sido uma prática na caminhada deles?

Quadro 3 - Relatos dos alunos sobre educação não bancária e partilhada para multiplicar

Tópicos, descrição, autor eaAno	Aluna (o)	Informação
6 - Educação não bancária / partilhada para multiplicar (Pinto, 1993 e Freire, 2015)	1	Lembrei ter visto um vídeo com Paulo Freire , também, mas na disciplina de educacional, que falava sobre a educação e sobre tornar a escola interessante pras crianças , daí tipo, vamo adaptar ao contexto delas, se moram sei lá, na caatinga, o contexto assim, aí vamo falar sobre ciência,s vamo falar sobre biologia, essas coisa se a gente vai levar elas lá pro lugarzinho lá, pro quintal, pra alguma coisa lá perto e elas vão olhar as coisas que elas têm ali.Acredito que a experiência de se propor a discutir sobre um assunto em comum em um grupo, compartilhar vivências, pensar teorias juntos, as que conhecemos e as que os outros nos apresentam.
	2	O curso vem me aproximando do que realmente quero para minha vida , que é atuar como psicólogo. Na IES considero muito positivo a proximidade que temos com os professores e a gestão; ambos são sempre muito disponíveis. A estrutura é excelente, muito conforto e acesso à tecnologia.Não podemos acreditar que apenas nosso conhecimento, de nossa área de estudo, irá resolver todos os problemas do mundo; é importante compartilhar e aprender de diversas fontes e dividir a responsabilidade por um mundo melhor.
	3	Aulas dinâmicas, professores atualizados e com experiencia na sua área. Realizamos muitas trocas nas aulas.
	4	Os professores são excelentes e humanos, as aulas são ótimas, o currículo é muito bom e nos deixa preparados para os diversos campos de trabalho do psicólogo.
	5	A IES tem uma boa reputação. A qualificação dos professores. Respeito à individualidade dos al+A1:E6unos.Foi muito boa a participação no seminário, , muito gratificante compartilhar com os colegas um pouco da nossa construção.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Aluna 1 lembra de um vídeo de Paulo Freire, que assistiu no curso de Psicologia. Nele, Freire indica a necessidade de:

[...] tornar a escola interessante para as crianças, daí tipo, vamos adaptar ao contexto delas, se moram sei lá, na caatinga, o contexto assim, aí vamos falar sobre ciências vamos falar sobre biologia, essas coisas se a gente vai levar elas lá para o lugarzinho lá, para o quintal, para alguma coisa lá perto e elas vão olhar as coisas que elas têm ali. Acredito que a experiência de se propor a discutir sobre um assunto em comum em um grupo, compartilhar vivências, pensar teorias juntos, as que conhecemos e as que os outros nos apresentam.... (AL 1, informação verbal).

As palavras desta aluna demonstram o quanto o vídeo foi significativo, pois descreve a essência das ideias de Paulo Freire a partir das vivências dele em Angicos. Em sua fala, com base na reflexão despertada pelo vídeo, podemos perceber sinais de que ela vivencia na IES uma educação não bancária. A professora da disciplina opor-

tunizou que os seus alunos aprendam a utilizar a sua realidade como mediação pedagógica para as suas aprendizagens, e que foi apregoado por Paulo Freire. Ela como, docente está compartilhando sua *autoridade*, demonstrando aos seus alunos que: “[...] ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”. (FREIRE, 2015, p. 82).

O Aluno 2 valoriza o fato de professores e a gestão acadêmica na IES trabalharem todos muito próximos aos alunos. Enfatiza os processos colaborativos considerando que:

Não podemos acreditar que apenas nosso conhecimento, de nossa área de estudo, irá resolver todos os problemas do mundo, é importante compartilhar e aprender de diversas fontes e dividir a responsabilidade por um mundo melhor. (AL 2, informação verbal).

A frase que destacamos nos permite inferir uma relação com as ideias de Pinto (1993), pois compartilhar e aprender de diversas fontes, como indica o Aluno 2, é um dos elementos apresentados pelo autor para alcançarmos uma educação emancipadora, ao afirmar que “A educação é um processo exponencial e multiplica-se por si mesma”. (PINTO, 1993, p. 132).

A Aluna 3 destaca a atualização dos professores do curso, as experiências que viveu ao longo da sua formação na IES e valoriza, ainda, as trocas de informações que ocorrem nas aulas. Na mesma linha, a Aluna 4 aponta os excelentes professores como destaque na sua formação na IES e chama atenção afirmando que eles são *humanos*. Além disso, considera o currículo muito bom, enfatizando que os estudantes estão sendo preparados para todos os campos da Psicologia. Igualmente, a Aluna 5, menciona o respeito à individualidade por parte dos alunos e considera que a qualificação dos professores tem contribuído muito para a formação dos alunos.

Podemos identificar, a partir dos depoimentos, variados elementos de uma educação libertadora. Sentem-se valorizados na sua individualidade, compartilham os seus conhecimentos, trocam experiências,

dividem responsabilidades e aprendem em diversos meios para uma melhor formação profissional.

A construção da autonomia, que tem sido um dos pilares da educação libertadora de Paulo Freire (2015), foi identificada em reflexões dos alunos que apresentamos no quadro 4.

Quadro 4- Relatos dos alunos sobre a construção de autonomia

Tópicos, descrição, autor e ano	Aluna (o)	Informação
8 - Construção de autonomia (Freire, 1979, 2015)	1	[...] esse processo nos proporcionou exercitar ainda mais a construção de autonomia; a apresentação no seminário foi mais um processo interessante e de vivências bastante relevante, mas não traduz de forma completa nosso percurso.
	2	Sim, tenho muita dificuldade de me expressar em público, já em um grupo pequeno me foi um ótimo exercício. Ajudou me a aprofundar o entendimento das relações das pessoas com sua cultura e ambiente. Então, o curso em especial me ajuda a afirmar uma autonomia acadêmica; devo desenvolver meus trabalhos e resultados de estudo conforme acredito que sejam positivos para as pessoas, independentemente de ideologia ou desconstrução de ideologia
	3	Aprendi a refletir sobre o meu trabalho e a escutar a opinião dos outros. Eu me sinto mais capaz de opinar, pela liberdade que recebemos no curso, mas confesso que, no início, me assutou , mas depois nos deixou mais autônomos.
	4	Acredito sim; é sempre valioso aprender com a experiência do outro isso nos torna mais sensíveis à sua realidade e mais empáticos.
	5	Acredito que sim o movimento de reflexão da realidade atual me foi muito válido.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As palavras da Aluna 1 descrevem o exercício realizado para a sua construção de autonomia, desenvolvido com o apoio do grupo e potencializado pela criatividade. Para o Aluno 2, “[...] o curso, em especial, me ajuda a afirmar uma autonomia acadêmica; devo desenvolver meus trabalhos e resultados de estudo conforme acredito que sejam positivos para as pessoas”. A Aluna 3 apresenta alguns pontos que contribuíram para o seu desenvolvimento. Destaca a reflexão sobre o próprio trabalho e o aprendizado da escuta da opinião dos colegas. O exercício da liberdade, embora tenha causado certo temor inicialmente, ampliou a capacidade de opinar e ir construindo-se com maior autonomia. A prática da liberdade está em consonância com as características de uma educação libertadora, pois trabalha o desenvolvimento das capacidades, da ação e reflexão e da autonomia.

Durante a realização das rodas de conversa, buscamos, também, averiguar em que condições e com base em quais indicadores era pos-

sível perceber o crescimento na consciência crítica. De acordo com o Quadro 5, foi evidenciado que esta foi oportunizada por meio de uma perspectiva relacional, por meio do desenvolvimento da capacidade de dialogar com diversos pontos de vista (AL 1 - quadro 5).

Quadro 5 - Relatos dos alunos sobre a consciência crítica

Tópicos, descrição, autor e ano	Aluna (o)	Informação
09 - Consciência crítica (Freire 1979, 2015, e Brandão 2013)	1	Nessa questão retomo o que disse em relação às minhas experiências com trabalho voluntário. As conversas/discussões de assuntos no curso contribuíram para alimentar meu viés crítico de forma a não escolher somente um polo para criticar. Alimentou um viés crítico não só cartesiano, contribuiu para uma crítica que leva em consideração mais fatores, durante o processo e diversos resultados possíveis. Retoma ao que disse sobre a distância de uma crítica que não aponta caminhos, que se apoia somente em teorias e escolhe lados somente teóricos para embasar a argumentação, sem dar tanta importância a aspectos corriqueiros e bastante frequentes da realidade.
	2	Ajudou-me a reafirmar uma premissa que eu já pensava desde quando comecei o curso de Psicologia. Por minha experiência como militar, tive contato com um ambiente extremamente rígido, porém ao mesmo tempo protetor. No curso entrei em contato com a desconstrução de diversos paradigmas que realmente me ajudaram a me desenvolver como acadêmico e como pessoa, porém sempre fiquei com uma certa crítica à crítica, ou seja, uma resistência pessoal, porque eu sentia como era importante uma estabilidade, uma certa rigidez em alguns aspectos da vida, e não apenas uma total desconstrução de valores. A experiência na graduação em especial, nos faz ampliar a capacidade crítica.
	3	sim, me senti mais capaz de opinar, pela liberdade que nos foi dado no curso, mas confesso que no início me assustou, mas depois nos deixou mais autônomos. Curso está me ajudando a ampliar o meu conhecimento, e também a mudar as minhas convicções e isto é muito importante para desenvolver o senso crítico.
	4	Sim, porque me fez entrar em contato com novos autores, e isso contribui com o aumento do conhecimento de mundo, o que traz maior repertório crítico.
	5	Acredito que ouvir várias versões no curso sobre o mesmo assunto é sempre muito válido e, penso que me auxilia no meu senso crítico, tanto para defender o que considero certo como para entender o ponto de vista do outro.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Aluno 2 reconhece a contribuição da formação superior para ampliar a capacidade crítica. A Aluna 3 concorda acrescentando que um resultado importante do curso está sendo o de mudar convicções, o que considera importante para desenvolver a consciência crítica. A Aluna 4 considera que o curso tem contribuído para o aumento de conhecimento aliado a um repertório crítico. E, por fim, o Aluno 5 enfatiza que o curso superior tem auxiliado para uma postura mais crítica, tanto para defender o seu ponto de vista como também para entender a visão do outro.

As reflexões dos estudantes apresentam uma unanimidade ao reconhecer a importância da sua formação para a construção do seu senso crítico, fortalecendo elementos de uma educação que conduz para a libertação dos alunos e contribui para a ampliação da sua compreensão de mundo.

Na visão de Thiollent (2006), um projeto educacional pode ser considerado libertador, quando oportuniza aos seus participantes a construção de perspectivas e a autorrealização. De acordo com o autor, estes dois elementos são fundamentais para o alcance da liberdade dos alunos.

No quadro 6, destacamos as contribuições dos alunos durante as rodas de conversa, sobre as suas perspectivas profissionais e de autorrealização.

Quadro 6 - Relatos dos alunos sobre as perspectivas e autorrealização

Tópicos, descrição, autor e ano	Aluna (o)	Informação
10 - Perspectivas e autorrealização (Thiollent, 2006)	1	Se experimento meu potencial de argumentação, de pensamento, de raciocínio lógico, de comunicação/expressão das minhas ideias, de diálogo com meus pares, e vejo um resultado positivo, consigo ver uma construção, me sinto ainda mais potente e capaz , e isso me impulsiona a tentar mais, sem recuar por conta da insegurança e incerteza de estar fazendo algo novo. São crescimentos pessoais diretamente ligados ao meu desempenho profissional.
	2	Tenho muita dificuldade de me expressar em público, já em um grupo pequeno me foi um ótimo exercício. Ajudou me a aprofundar o entendimento das relações das pessoas com sua cultura e ambiente. A exposição em público, para mim, é de especial dificuldade superar esse desafio me proporcionou muita autoestima.
	3	o curso está me ajudando a ampliar o meu conhecimento e também a mudar as minhas convicções e isto é muito importante para desenvolver o senso crítico.
	4	É sempre muito construtivo quando temos a oportunidade de aprender mais. Sabe que a gente tá tendo uma disciplina agora que é projeto profissional, essa é muito conflitante (riso) é um desespero, toda aula é um desespero diferente né. Na aula dessa semana a gente teve que montar um calendário de curto, médio e longo prazo das coisas que a gente projetava fazer, tipo, curso, curso de inglês, sei lá, Mestrado, pós, e foi muito sofrimento pra mim pensar lá na frente, pensar mais do que dez anos, foi praticamente assim.
	5	Sim porque pude perceber o quanto as pessoas são "apegadas" a um cargo, não que seja ruim, mas preciso respeitar e entender a relação que a pessoa tem com o trabalho. Hoje estou fora do mercado de trabalho e aprendi que, quando regressar, muitos conceitos terei que ressignificar. Percebi que preciso ensinar minha filha a ser "alguém" capaz de reconhecer e ampliar suas habilidades; não posso mais "prometer" uma profissão.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Aluna 1 considera a ampliação da sua capacidade argumentativa, de raciocínio, de comunicação, características que a fazem se sentir mais potente e capaz, trazendo-lhe mais segurança e ampliando a sua perspectiva profissional. O Aluno 2, por sua vez, considera a exposição em público como uma oportunidade para a melhora da sua autoestima com a superação deste desafio. Já a Aluna 4 valoriza a oportunidade de aprender mais, que muitas vezes se assusta quando professores desafiam os alunos a adquirirem um olhar estratégico, de planejamento de um percurso profissional desejado.

Esta reflexão sobre o futuro da carreira profissional é considerada pela Aluna 4 potente de sofrimento; mas, ao mesmo tempo, oportuno, pois os alunos vão conseguindo antecipar as exigências para a inserção no mundo do trabalho para atuação como Psicólogo.

Momentos como este abrem novas perspectivas aos alunos e auxiliam na sua autorrealização profissional antecipando as demandas que um profissional da área vai encontrar.

Nas palavras da Aluna 5 observamos certa angústia e preocupação pelo futuro da filha, à qual não pode prometer uma profissão tal como acontecia no passado. Para ela, a esperança renasceu com a possibilidade da formação superior pelo Prouni que permitiu romper com o ciclo onde, regularmente, filhos eram seguidores das profissões de seus pais. Via seus familiares trabalharem nas empresas de calçados. Em um contexto de instabilidade e metamorfoses do mundo do trabalho, vislumbra a tendência a uma drástica diminuição de postos de trabalho, agravando ainda mais a situação de desemprego que duramente recai sobre os jovens trabalhadores, mesmo sobre os mais especializados. Qual o futuro possível para essa juventude recém-formada?

Com base nos seis eixos, destacamos depoimentos realizados pelos alunos durante a realização das Rodas de Conversa, pois além de conhecer aspectos da visão dos alunos participantes do estudo que julgamos essenciais, esta organização evidenciou características emancipatórias oportunizadas pelo processo de formação na IES em questão. Cada um dos seis eixos preencheu um espaço na elaboração da resposta para a questão deste estudo. Buscamos, de forma objetiva, relatar e relacionar as ideias dos alunos em torno das possibilidades de um processo de emancipação, embora limitado e provisório, por meio do ensino superior oportunizado pela bolsa Prouni.

Em relação aos aspectos emancipadores, foram diversos os indícios evidenciados pelos alunos nas Rodas de Conversa. Entre eles, destaca-se a valorização da experiência vivida com a professora da disciplina de Psicologia Educacional. Em uma das aulas, apresentou-se um vídeo que destacava a importância de a escola se tornar interessante para os alunos adaptando-se os conteúdos ao contexto de vida deles. Exemplificou-se no vídeo que, se a aula é com alunos que vivem na caatinga, o professor quando for trabalhar o conteúdo de ciências, deve

utilizar o bioma da caatinga como base. Eis um princípio da educação emancipadora de Paulo Freire (1979), destacado por ele na sua experiência de Angicos realizada no Nordeste do Brasil, na década de 1960. Valorizar a realidade em que os alunos estão inseridos se constitui em uma das principais características de uma educação libertadora.

Outro exemplo trazido descreve que o pai do Aluno 2 é o único pai dos cinco alunos participantes do estudo que possui curso superior, em Contabilidade; também seus três irmãos já concluíram um curso superior. Na geração dos avós dos alunos, não identificamos nenhum deles com formação superior, aumentando a importância dessa conquista do Prouni por parte dos cinco alunos, que avançam na busca de condições para uma vida mais emancipada. Estes alunos estão superando os *obstáculos do destino social* (Thiollent, 2006), alcançando elevados níveis de compreensão e criação nas suas áreas profissionais. Como reforça a AL 4, “[...] *sou a primeira a ter uma formação superior na família*”.

O deslocamento do interior para as cidades mais industrializadas foi, ao longo dos anos, a principal possibilidade de melhoria para as famílias brasileiras que buscavam novas oportunidades de emprego. Em alguns casos, este continua sendo a principal oportunidade para a conquista de um meio de sustentar a vida. A história da Aluna 3 confirma este movimento de saída do interior, pois seus pais vieram para a cidade na busca de trabalho nas indústrias de calçados da região. O comentário da Aluna 5 confirma este movimento, pois seu pai também “[...] *veio da roça e sempre trabalhou em fábrica de calçado*”. Porém, hoje essa situação do trabalho relativamente estável teve uma drástica mudança na busca de emprego; um desafio por vezes desesperador para jovens ou adultos recém graduados.

Retomando a reflexão de Thiollent (2006), a emancipação social precisa ser diferenciada de uma *ascensão social* apenas. Ela é muito mais ampla e está vinculada às comunidades participativas, com a realização de ações práticas que estimulam a crítica e reflexão. Sendo assim,

Emancipação pode ser pensada em termos de trajetória de pessoas que superam obstáculos do destino social. Por exemplo, filhos de família humilde que conseguem estudar e, pelo resultado de seus esforços, alcançam elevados níveis de compreensão ou de criação em determinadas áreas profissionais ou cultural. (THIOLENT, 2006, p. 152).

Podemos perceber nessa visão de Thiollent (2006) uma forte sintonia com a realidade dos alunos vinculados ao Prouni, pois todos são advindos de famílias humildes e, com o acesso ao Ensino Superior, conseguem superar o primeiro obstáculo. Dessa forma, podem alcançar *elevados níveis de compreensão* ou até mesmo de *criação*.

CONCLUSÕES

Ao longo deste trabalho nos desafiamos a responder à questão deste estudo: o vínculo de estudantes ao Ensino Superior possibilitado pelo Prouni tem contribuído para sua emancipação social? Ao estudar a caminhada educacional de jovens prounistas para identificar e analisar as influências de um curso superior na sua emancipação social, percebemos que, apesar da diferença entre a contribuição de cada um dos cinco alunos durante a realização do estudo, foi possível perceber o desenvolvimento dos mesmos através dos seis eixos com elementos emancipadores presentes em cada um deles.

No processo de reflexão sobre desafios e perspectivas que envolvem caminhos de emancipação, as Rodas de Conversa trouxeram diversos elementos em relação aos quais é possível concluir:

1. Há um indicativo de superação de obstáculos do “destino social” pelos alunos prounistas ao cursar o Ensino Superior. (Thiollent, 2006);
2. Com a participação nas aulas do Ensino Superior, os alunos conseguiram construir *conhecimento, experiências e aprendiza-*

- gens* que contribuíram para a ampliação dos seus horizontes pessoais e profissionais. (Freire, 2015);
3. Partilhar e multiplicar é uma característica da educação não bancária (Pinto, 1993, e Freire, 2015), aspecto este evidenciado na explicitação das vivências nas aulas da IES;
 4. a construção de autonomia (Freire, 1979, 2015) foi percebida, por parte dos alunos, com a apropriação de conceitos teóricos que foram discutidos na sala de aula;
 5. os alunos demonstram ter adquirido consciência crítica (Freire 1979, 2015, e Brandão, 2013) com exercício do diálogo e compartilhamento de suas opiniões nas Rodas de Conversa;
 6. a autorrealização e a identificação de perspectivas futuras (Freire, 1979 e 2015 e Thiollent, 2006) foram percebidas nos depoimentos dos alunos este processo contínuo.

Em cada um dos seis elementos emancipadores que elaboramos, com base no referencial teórico apresentado, foi possível identificar um processo de emancipação social, parcial, mas processual, por parte dos alunos. Desta forma, podemos afirmar que, no caso dos alunos participantes deste estudo, frequentar o Ensino Superior foi um fator determinante, como expressou cada um deles nas suas respostas ao longo das Rodas de Conversa. Tais aspectos também ficaram evidenciados no seminário de socialização onde compartilharam, com o conjunto da IES, uma síntese organizada a partir das Rodas de Conversa, sobre aspectos centrais dos seus conhecimentos construídos na relação com os sentidos da emancipação / libertação.

Sem simplificar nem generalizar conclusões em relação ao processo de emancipação social dos alunos, podemos inferir que o Prouni cumpriu seu objetivo com os alunos que participaram deste estudo.

Fica a certeza de que precisamos manter a nossa perspectiva realista, pois a conquista da liberdade é um processo que pode iniciar na dimensão individual e avançar para a coletividade. Cada um destes

alunos beneficiados por uma bolsa integral, pode tornar-se um multiplicador nos espaços de vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. **Educação e Economia Popular Solidária**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 18 fev. 2017.

BRITO, Débora. **Cotas foram revolução silenciosa no Brasil**. In: Agência Brasil. São Paulo, 27 mai. 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista>. Acesso em: 25 out. 2019.

DUSSEL, Enrique D. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FALS-BORDA, Orlando e MORA-OSEJO, Luis Eduardo. A superação do eurocentrismo: enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre o nosso contexto tropical. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 711-720.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE, 2019). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

MARX, Karl. Teses contra Feuerbach. *In*. GIANNOTTI, J. A. (org.). **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

MELO, Rúrion. Teoria crítica e os sentidos da emancipação. Caderno CRH, Vol. 24, n. 62, Salvador, Mai/Ago. 2011, p. 249-262. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792011000200002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 29 set. 2020.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistémica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. **O que é educação**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1993.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLASCO, 2005. p. 227-278.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Séc. XXI**: para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência: Vol. Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002b. (Coleção Para um novo senso comum, 1).

SOUZA, Osmar Martins de; DOMINGUES, Analéia. Emancipação política e humana em Marx: alguns apontamentos. Rev. Eletr. Arma da Crítica, n. 4, Dez. 2012, p. 67-81. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo4_20131.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

STRECK, D.; ADAMS, T. **Pesquisa Participativa, Emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

STRECK, Danilo R. Entre emancipação e regulação:(des) encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 300-310, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a07.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

THIOLLENT, Michel. A Inserção da Pesquisa-ação no Contexto da Extensão Universitária. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante**: O saber da partilha. Aparecida-SP: Idéias e Letras, 2006. p. 151-165.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, Formação Humana e Emancipação humana. Serv. Soc. Soc. [online]. 2013, n.116, pp.725-742. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282013000400008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 ago. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, jan./dez. 2012. p. 61-74. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 29 jul. 2018.

COMO ELABORAR AVALIAÇÕES MAIS CONFIÁVEIS?

Dedicado ao Professor Adilson Simonis

Antonio Calixto de Souza Filho³⁸

Antonio Sergio Munhoz³⁹

Luciana Mafalda Elias de Assis⁴⁰

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende mostrar que a prática do professor de usar uma mesma prova para dividir os alunos de uma sala de aula em várias categorias, dizendo que um aluno tem nível de habilidade *A, B, C* exige alguns cuidados, pouco observados ainda, de acordo com nossa experiência. De fato, esta mostra que quando pensamos em uma questão fácil, em termos de *nível de dificuldade da questão*, imaginamos que o aluno tem uma porcentagem de 100% de acertá-la, se tiver um nível de habilidade suficiente. Entretanto, embora não possamos fornecer resultados estatísticos no momento, sabemos que isto não está de acordo com o que observamos na nossa prática, na sala de aula. Na verdade, existe sempre uma probabilidade de que, por qualquer razão, os alunos tomem um caminho que leve ao erro. Entre os possíveis fatores que podem causar perda de desempenho estão: questões mal redigidas, estado emocional do aluno, habilidade linguística do aluno ou do professor, infraestrutura do local de aplicação desfavorável, entre outras. Deste modo, há razoabilidade em supor que a probabilidade de o aluno acertar uma questão fácil não é 100%, mesmo com habi-

³⁸ Pós-doutor em Matemática (IME-USP). Professor Doutor II da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP) curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN). CV: <http://lattes.cnpq.br/5655459174238341>

³⁹ Doutor em Matemática Aplicada (IME-USP). Professor Doutor da Universidade Federal do ABC (UFABC). CV: <http://lattes.cnpq.br/3481098600532016>

⁴⁰ Doutora em Sistemas Complexos para as Ciências da Vida (UNITO-Itália). Professora Doutora da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). CV: <http://lattes.cnpq.br/4987775675315381>

lidades razoáveis. Para poder ter uma compreensão quantitativa do problema e manter a simplicidade da discussão, vamos trabalhar com um modelo que supõe que a probabilidade de acerto não é maior que 80%, mesmo para alunos mais hábeis.

Para entender a questão de forma bem direta, vamos considerar um exemplo. Digamos que você tenha uma prova com 6 questões, todas de nível de dificuldade C de tal forma que um aluno com nível de habilidade C consiga acertar com 80% de chance cada questão. Suponha, ainda, que seja especificado por você, como critério de avaliação, como conceito de C se o aluno conseguir acertar 3 questões entre as 6. A probabilidade de ocorrer de este aluno acertar 3 ou mais questões é alta e vale cerca de 90% (*usando a independência local entre as questões, isto é, acertar ou não uma não muda a probabilidade de acertar ou não a outra e a distribuição binomial* (MORETIN, 2013), alcançando, assim, com alta probabilidade, um conceito C ou maior. Mas, vamos dizer que você acrescente duas questões, de tal forma que um aluno de nível de habilidade C não consiga fazer. Neste outro caso, você passa a atribuir conceito C ao aluno que acertar metade ou mais, ou seja, 4 ou mais questões. Neste caso, a probabilidade de o mesmo aluno acertar 4 ou mais questões cai para 65%. Isso mostra como a tarefa de desenhar uma avaliação é delicada.

Para iniciar, vale apontar a abordagem de Luckesi (2005, p. 44) em que “a atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente”.

Entretanto, mesmo a classificação servindo ou não como instrumento de diagnóstico, conforme vai ser mostrado neste trabalho, pode ser falha. Especificamente, os professores usam, de acordo com nossa vivência, em suas provas, uma composição de questões com níveis de dificuldade variados, por exemplo, níveis de dificuldade A, B, C para separar os alunos em respectivos níveis de habilidade A, B, C etc, em função de um critério de avaliação. Mas, o desenho da prova, em termos da quantidade de questões por nível de dificuldade, pode ter

um efeito devastador, sendo um filtro fino demais, principalmente para os alunos com menos habilidade.

Nossa principal contribuição neste trabalho é mostrar, em primeiro lugar, que o processo de desenho de uma avaliação é sujeito a falhas graves e propor um caminho possível para evitar injustiças e obter mais confiabilidade. Este caminho é o método do duplo filtro, que consiste em dividir a prova em 2 partes. Deste modo, uma parte da prova, com muitas questões fáceis, é usada para decidir se o aluno tem ou não a habilidade mínima para aprovação; já a outra parte, com poucas questões difíceis, é usada para decidir se ele tem habilidades mais altas ou não.

Quando nos referimos a uma avaliação confiável, estamos querendo dizer que ela é capaz de atribuir o mesmo conceito da habilidade, com grande probabilidade. Assim, por exemplo, um aluno com habilidade **B** precisa receber o conceito *B* com alta probabilidade. Por exemplo, quando usamos a MCI padrão, isto é, aquela em que: um aluno com habilidade **A** acerta um questão de nível A, B, C com probabilidade de 80%, o de habilidade **B** acerta questões só de níveis B ou C com 80% e o de habilidade **C** acerta só questões de nível C com 80% de chance; e um desenho de avaliação: 6 questões de nível C, 2, de nível B e 2, de nível A; e com um critério de avaliação seguinte: *D*, para 4 ou menos acertos, *C* para 5 ou 6 acertos, *B* para 7 ou 8 e *A* para 9 ou 10, temos que a probabilidade de o aluno com habilidade **B** receber conceito *B*, por exemplo, é de apenas 55%! Portanto, não é uma avaliação confiável. Já quando usamos o duplo filtro, em que usamos o seguinte desenho: primeira parte, com 10 questões de nível C e segunda parte, com 2 questões de nível A, e 2 de nível B; além disto, usamos o critério de avaliação: acertou 5 ou mais na primeira parte: já tem conceito *C*, caso contrário, *D*. Se, tendo já atingido o *C*, acertar 1 ou 2 questões na segunda parte, já tem *B* e se acertar 3 ou 4, tem *A*. Neste último filtro, a probabilidade de um aluno de receber conceito *B*, por exemplo, se tem habilidade **B** é de 95%! Portanto, é muito mais confiável. Observemos que o MCI foi o mesmo nos dois casos, o que mudou foi o desenho da avaliação e o critério, com uso

de 2 filtros. Em termos de trabalho, embora, à primeira vista, pareça aumentar, não é o que ocorre: há diminuição significativa, pois, no segundo caso, basta verificar que o aluno acertou 5 questões no primeiro filtro. Caso não tenha, já se interrompe a correção. Caso tenha, passa para o segundo, sem necessidade de corrigir todas. No caso de filtro único, todas as questões precisam ser avaliadas com muito cuidado, pois o critério é muito sensível a uma questão.

A bibliografia básica teórica utilizada é a de Estatística Básica, por exemplo, Moretin (2013), capítulo 5 e seção 6.6.3, nos assuntos *probabilidade condicional*, *Teorema de Bayes* e *destruição binomial*.

Assunções e Notações

Portanto, nosso objetivo é uma sala em que todos os alunos (ou classe) devem apresentar uma das habilidades **A**, **B** ou **C**. Observamos que nenhum aluno deve, portanto, receber conceito *D* se a avaliação for confiável.

Por avaliação, designamos uma lista de questões com o nível de dificuldade A, B ou C. Cada questão pode ser resolvida por um aluno de forma certa ou errada. Caso esteja certa a solução, a pontuação aumenta 1; caso esteja errada, a pontuação não muda.

Em função da pontuação obtida, os alunos recebem conceitos *A*, *B*, *C* ou *D*.

Cada avaliação é composta por questões, de acordo com a tabela desenho da avaliação, que especifica a quantidade de questões de cada nível existente nela. Além disso, a cada avaliação é associada uma tabela com um critério de avaliação.

Em função do nível da questão e da habilidade do aluno, está associada uma probabilidade de acerto da questão. Estas informações, para cada avaliação, estão reunidas numa matriz, chamada Matriz Característica do Item (MCI).

É assumida a independência local dos itens da avaliação. Isto é equivalente a dizer que a probabilidade de um aluno acertar dois itens é o produto da probabilidade de acertar cada item.

Cada classe, ou sala de aula, é composta pelos alunos, com habilidades *A*, *B* ou *C*, e pelo percentual de alunos em cada categoria, conhecido a priori. Este dado é necessário para obter a matriz de diagnóstico, isto é, a matriz das habilidades contingente com os conceitos, definida a seguir.

Duas matrizes, a Matriz dos Conceitos contingente com as Habilidades (MCccH) e a Matriz da Habilidade contingente com os Conceitos (MHccC), especificadas na seção seguinte, são fundamentais para mensurar a confiabilidade da avaliação. Estas matrizes vão quantificar o quanto estamos próximos do ideal, isto é, se um aluno com habilidade *X* recebe o conceito *X* (classificação precisa) e se o aluno com conceito *X* tem habilidade *X* (diagnóstico preciso).

CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL

Com as especificações das três tabelas seguintes, já podemos obter um resultado que nos chama atenção, pela insegurança do desenho desta avaliação.

Tabela 1 – Matriz característica dos itens da avaliação (MCI Padrão)

		nível de dificuldade do item		
		A	B	C
nível de habilidade do aluno	<i>A</i>	80,00%	80,00%	80,00%
	<i>B</i>	0	80,00%	80,00%
	<i>C</i>	0	0	80,00%

Fonte – Os autores (2022).

Tabela 2 – Desenho da avaliação

Nível de dificuldade do item	Quantidade de itens
A	2
B	2
C	6

Fonte – Os autores (2022).

Definimos, então, um critério de classificação, ou de avaliação, para o aluno, conforme ilustrado na Tabela 3.

Tabela 3 – Critério de avaliação

Quantidade de itens certos	conceito
9 a 10	A
7 a 8	B
5 a 6	C
0 a 4	D

Fonte – Os autores (2022).

$$p(\text{"aprovado"}|A) = \sum_{i=5}^{10} C_{10,i} (80\%)^i (20\%)^{10-i} = 99.4\%$$

$$p(\text{"aprovado"}|B) = \sum_{i=5}^8 C_{8,i} (80\%)^i (20\%)^{8-i} = 94.4\%$$

$$p(\text{"aprovado"}|C) = \sum_{i=5}^6 C_{6,i} (80\%)^i (20\%)^{6-i} = 65.5\%,$$

onde “aprovado” significa obter conceito A, B ou C.

Portanto, já fica clara a questão básica que estamos discutindo. De fato, o formato da prova não é confiável. Ocorreu que os alunos com habilidade C, que deveriam ser aprovados, têm uma probabilidade de aprovação bem mais baixa que os demais, e, portanto, têm um alto potencial de serem reprovados por causa do desenho de prova usado.

Na próxima seção, vamos mostrar como a análise pode ser generalizada, com um esforço um pouco maior, para uma matriz característica dos itens qualquer, apesar de as consequências não mudarem substancialmente. Iremos retomar este exemplo e analisar as probabilidades de um aluno nível de habilidade X ser classificado num nível de conceito Y . Na última seção, vamos analisar e propor o duplo filtro como um método para elaborar avaliações mais justas

Para concluir esta seção, mostramos que o filtro simples tem uma tendência de ser injusto, conforme sentido preciso da proposição seguinte.

Proposição 1: (Injustiça do filtro único como critério de aprovação)

Seja uma avaliação composta de N questões em que se adota como critério de aprovação:

C: o aluno acerta n ou mais questões entre as N questões.

Admitamos que haja, na avaliação, questões de níveis variados, tal que dois alunos A_1 e A_2 , com habilidades distintas, mas suficientes para aprovação, sendo o aluno A_2 menos habilidoso que o aluno A_1 , têm

$$p(Q_i|A_2) \leq p(Q_i|A_1),$$

para cada questão $Q_i \in \{Q_1, Q_2, \dots, Q_N\}$, isto é, a probabilidade de o aluno de habilidade A_2 acertar a questão Q_i é menor ou igual que a do aluno de habilidade A_1 acertar a mesma questão. Além disso, admitamos que, para pelo menos uma das questões, haja a distinção: $p(Q_d|A_2) < p(Q_d|A_1)$.

Ademais, existe um subconjunto $\{q_1, q_2, \dots, q_n\} \subset \{Q_1, Q_2, \dots, Q_N\}$ tal que $p(\text{acertar}\{q_1, q_2, \dots, q_n\}|A_1) > 0$ (isto, é, a aprovação é possível).

Então $p(C|A_2) < p(C|A_1)p(C|A_2) < p(C|A_1)$.

Demonstração: Está em (SOUZA FILHO; MUNHOZ; ASSIS, 2021). ■

Análise quantitativa com cálculo de probabilidades

Definições

Definição 1: Chamamos de matriz característica dos itens (MCI, por brevidade) de uma avaliação, a matriz das probabilidades de acerto para cada nível de dificuldade do item e para cada nível de habilidade do aluno. Vamos admitir que a avaliação proposta tem itens com três níveis de dificuldade A, B, C e que os alunos que vão realizar a avaliação têm três níveis de habilidade, também chamados, em negrito, A, B, C .

Explicitamente, a MCI tem a forma ilustrada pela Tabela 4, em que cada célula é a probabilidade de acerto do item com o nível de dificuldade A, B ou C e para o nível de habilidade A, B ou C do aluno.

Tabela 4 – MCI: Matriz característica dos itens

		nível de dificuldade do item		
		A	B	C
nível de habilidade do aluno	A	s11	s12	s13
	B	s21	s22	s23
	C	s31	s32	s33

Fonte – Os autores (2022).

A interpretação requerida é que, por exemplo,

$$s_{23} = p(\text{acerto} | \text{item C e aluno com habilidade B}) := p(\text{acerto} | C \cap B).$$

Isto é, a probabilidade de o aluno com habilidade **B** acertar um item com nível de dificuldade C é s_{23}

Além disso, vamos admitir que a avaliação está constituída de acordo com a seguinte tabela de distribuição dos itens, ilustrada pela Tabela 5.

Tabela 5 – Desenho da avaliação, sendo $a+b+c=10$

Nível de dificuldade do item	Quantidade de itens
A	a
B	b
C	c

Fonte – Os autores (2022).

A fim de simplificar a notação, vamos admitir que a avaliação tenha 10 itens, isto é, $a+b+c=10$. Por fim, usamos a mesma tabela 3 para definir o critério de avaliação.

Por último, definimos a Matriz do Conceito contingente com as Habilidades (MCcH) e a Matriz da Habilidade contingente com os Conceitos (MHccC). Estas matrizes são explicitadas nas proposições seguintes.

Nas duas definições, a coluna *soma* é a soma das probabilidades da linha correspondente que deve resultar em 100%, conforme ilustrado nas Tabelas 6 e 7.

Tabela 6 – MCccH: Matriz dos conceitos contingentes com as habilidades

		Conceito do aluno				
		<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	soma
Nível de habilidade do aluno	<i>A</i>	$p(A A)$	$p(B A)$	$p(C A)$	$p(D A)$	100%
	<i>B</i>	$p(A B)$	$p(B B)$	$p(C B)$	$p(D B)$	100%
	<i>C</i>	$p(A C)$	$p(B C)$	$p(C C)$	$p(D C)$	100%

Fonte – Os autores (2022).

Tabela 7 – MHccC: Matriz da habilidade contingente com os conceitos

		Nível de habilidade do aluno			
		<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	soma
Conceito do aluno	<i>A</i>	$p(A A)$	$p(B A)$	$p(C A)$	100%
	<i>B</i>	$p(A B)$	$p(B B)$	$p(C B)$	100%
	<i>C</i>	$p(A C)$	$p(B C)$	$p(C C)$	100%
	<i>D</i>	$p(B D)$	$p(B D)$	$p(C D)$	100%

Fonte – Os autores (2022).

Alertamos que as entradas nestas duas tabelas, embora usem a mesma notação, precisam ser entendidas no contexto. Assim, por exemplo, $p(B|C)$ na tabela MCccH indica a probabilidade de um aluno com habilidade *C* obter o conceito *B* enquanto, na tabela da MHccC, $p(B|C)$ indica a probabilidade de um aluno com conceito *C* ter habilidade *B*. Isto significa que as probabilidades são sempre condicionadas às linhas. Encerramos esta parte com a nossa principal proposição técnica.

Proposição 2:

Dadas a MCI, o desenho da avaliação e o critério de avaliação especificados, temos, por exemplo, e analogamente para os demais casos:

$$p(A|A) = \sum_{9 \leq u+v+w \leq 10} c_{a,u} c_{b,v} c_{c,w} s_{11}^u s_{12}^v s_{13}^w (1 - s_{11})^{a-u} (1 - s_{12})^{b-v} (1 - s_{13})^{c-w}$$

sendo que, em todos os casos, temos as restrições para os naturais u, v, w :

$$0 \leq u \leq a, 0 \leq v \leq b, 0 \leq w \leq c, u + v + w \leq 10.$$

Finalmente, a soma de cada linha da MCccH é 100%, e, portanto, cada linha da matriz resulta em uma partição do conceito quando fixamos a habilidade do aluno.

Demonstração: Ver (SOUZA FILHO; MUNHOZ; ASSIS, 2021). ■

Passamos às principais proposições deste trabalho. O objetivo desta análise é mostrar que o filtro duplo melhora a probabilidade de classificação e de diagnóstico. A chave para entender a análise são as tabelas MCccH e MHccC.

Proposição 3: (filtro duplo, alta probabilidade de classificação precisa)

Para a MCI padrão, uma avaliação tem $2n$ itens de dificuldade C, $2m$ itens de dificuldade B e $2m$ itens de nível de dificuldade A. Adotemos o critério de avaliação seguinte, chamado de filtro duplo, sendo X_C, X_B, X_A , a quantidade de itens certos de nível de dificuldade, respectivamente, C, B, A na avaliação do aluno.

Conceito C: $X_C \geq n$ e $X_A + X_B < m$

Conceito B: $X_C \geq n$ e $m \leq X_A + X_B \leq 2m$

Conceito A: $X_C \geq n$ e $X_A + X_B > 2m$

Se $n = 5$ e $m = 1$ então:

$p(A|A) = 81,40\%$, $p(B|A) = 17,81\%$, $p(C|A) = 0,16\%$ e $p(D|A) = 0,64\%$.

$p(A|B) = 0\%$, $p(B|B) = 95,39\%$, $p(C|B) = 3,97\%$ e $p(D|B) = 0,64\%$.

$p(A|C) = 0\%$, $p(B|C) = 0\%$, $p(C|C) = 99,36\%$ e $p(D|C) = 0,64\%$.

$D_{ap}(\text{"aprovado"} | A) = p(\text{"aprovado"} | B) = p(\text{"aprovado"} | C) = 99,36\%$ admitindo que aprovado é suficiente ter $X_C \geq n$.

Demonstração: Ver (SOUZA FILHO; MUNHOZ; ASSIS, 2021). ■

A Tabela 8 ilustra o resultado da Proposição 3.

(MCI Padrão e Filtro Duplo)

		Conceito do aluno				
		A	B	C	D	soma
Nível de habilidade do aluno	A	81,40%	17,81%	0,16%	0,64%	100%
	B	0%	95,39%	3,97%	0,64%	100%
	C	0%	0%	99,36%	0,64%	100%

Fonte – Os autores (2022).

Proposição 4: (filtro duplo, alta probabilidade de diagnóstico preciso) Ainda considerando a MCI padrão e o filtro duplo, para uma distribuição de habilidades $p(A) = 10\%$, $p(B) = 20\%$, $p(C) = 70\%$ obtemos a MHccC ilustrado na Tabela 20.

Demonstração: Ver (SOUZA FILHO; MUNHOZ; ASSIS, 2021). ■

Tabela 9 – *MHccC*: Matriz da habilidade contingente com os conceitos (MCI Padrão e Filtro Duplo)

		Nível de habilidade do aluno			
		A	B	C	Soma
Conceito do aluno	A	100%	0%	0%	100%
	B	8,54%	91,46%	0%	100%
	C	0,02%	1,13%	98,85%	100%
	D	10,00%	20%	70%	100%

Fonte – Os autores (2022).

Proposição 5: (filtro duplo , alta probabilidade de classificação imprecisa)

Para a MCI Otimista, uma avaliação tem $2n$ itens de dificuldade C, $2m$ itens de dificuldade B e $2m$ itens de nível de dificuldade AA. Adotemos o critério de avaliação seguinte, sendo X_C, X_B, X_A a quantidade de itens certos na avaliação do aluno.

$$\text{Conceito C: } X_C \geq n \text{ e } X_A + X_B < m$$

Conceito $B: X_C \geq nB: X_C \geq n$ e $m \leq X_A + X_B \leq 2m$

Conceito $A: X_C \geq nA: X_C \geq n$ e $X_A + X_B > 2m$

Se $n = 5$ e $m = 1$, apresentamos a Tabela 23 como ilustração.

Demonstração: Ver (SOUZA FILHO; MUNHOZ; ASSIS, 2021). ■

Tabela 10 – **MCccH**: Matriz do conceito contingente com as habilidades (MCI Otimista e Filtro Duplo)

		Conceito do aluno				
		A	B	C	D	soma
Nível de habilidade do aluno	A	81,40%	17,81%	0,16%	0,64%	100%
	B	45,79%	52,15%	1,43%	0,64%	100%
	C	7,63%	68,84%	22,89%	0,64%	100%

Fonte – Os autores (2022).

Proposição 6: (filtro duplo, alta probabilidade de diagnóstico impreciso) Ainda considerando a MCI otimista e o filtro duplo, temos: Para uma distribuição de habilidades $p(A) = 10\%$, $p(B) = 20\%$, $p(C) = 70\%$ $p(A) = 10\%$, $p(B) = 20\%$, $p(C) = 70\%$ obtemos a **MHccC**. Obviamente, a linha do conceito **DD** irá reproduzir a distribuição das habilidades. Ilustrado na Tabela 11.

Demonstração: Ver (SOUZA FILHO; MUNHOZ; ASSIS, 2021). ■

Tabela 11– **MHccC**: Matriz da habilidade contingente com os conceitos (MCI Otimista e Filtro Duplo)

		Nível de habilidade do aluno			
		A	B	C	soma
Conceito do aluno	A	35,96%	40,45%	23,60%	100%
	B	2,95%	17,27%	79,78%	100%
	C	0,1%	1,75%	98,15%	100%
	D	9,98%	20,02%	69,99%	100%

Fonte – Os autores (2022).

CONSIDERAÇÕES

A análise do duplo filtro mostra que, como avaliador e diagnosticador, o professor justo é aquele que usa pelo menos dois filtros na sua avaliação. No primeiro, utiliza de questões de nível fácil, com o mínimo exigido para aprovação. Neste filtro, ele é o professor “suave”, e decide se o aluno merece ou não ser aprovado, recebendo, ou não, o conceito *C* ou superior. No segundo filtro, ele é o professor “duro”, que usa questões mais difíceis para decidir se o aluno aprovado merece receber *B* ou *A* ou ficar com o conceito *C*. Por fim, como mostram as proposições 3 a 6, o uso de uma MCI padrão ou próxima, buscando diferenciação entre o nível de dificuldade das questões leva a classificações e diagnósticos mais precisos e, portanto, a menos stress na sala de aula.

Como o impacto do primeiro filtro tem consequências graves para a vida do aluno e da instituição, é preciso que seu desenho seja feito com segurança, de forma a minimizar o risco de reprovação de um aluno que tem habilidade para ser aprovado. Isto significa colocar uma quantidade razoável de questões neste primeiro filtro. Precisamente, conforme mostrado nesta última sessão, um possível desenho confiável de avaliação, com duplo filtro, seria:

- Filtro 1: Acerto de 5 ou mais questões entre 10 questões relativas ao mínimo exigido para obter a aprovação;
- Filtro 2: das 4 questões mais avançadas, o acerto de 1 ou 2 questões eleva um nível e o nível de acerto de 3 ou 4 questões eleva dois níveis acima do nível de aprovação.

REFERÊNCIAS

- LE, D. T. Item response theory modeling in educational research. 2013. Graduate Theses and Dissertations. 13410. Disponível em: <https://lib.dr.iastate.edu/etd/13410> . Acesso em: 26 jun. 2020.
- LIMA, E. L. TCC, Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). 2017.
- LUCKESI, C. C.. Avaliação de aprendizagem escolar: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORETIN, Pedro Alberto, 1942- Estatística básica / Pedro A. Morettin, Wilton O. Bussab. – 8. ed. – São Paulo: Saraiva, 2013.

NIST Digital Library of Mathematical Functions. <http://dlmf.nist.gov/>, Release 1.0.27 of 2020-06-15. F. W. J. Olver, A. B. Olde Daalhuis, D. W. Lozier, B. I. Schneider, R. F. Boisvert, C. W. Clark, B. R. Miller, B. V. Saunders, H. S. Cohl, and M. A. McClain, eds. Disponível em: <https://dlmf.nist.gov/8.17\#iii>. Acesso em: 11 jul. 2020.

PASQUALI, Luiz. TRI-Teoria de Resposta ao Item: teoria, procedimentos e aplicações/ Luiz Pasquali - 1. ed - Curitiba: Appris, 2018.

PASQUALI, L. P.; PRIMI, R.. Fundamentos da teoria da resposta ao item: TRI. Avaliação Psicológica, Porto Alegre , v. 2, n. 2, p. 99-110, dez. 2003. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sciarttextpid=S1677-047120030002000021ng=ptnrm=iso>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

SOUZA FILHO, Antonio Calixto de; MUNHOZ, Antonio Sergio; ASSIS, Luciana Mafalda Elias de. Como elaborar avaliações mais confiáveis? Disponível em https://drive.google.com/file/d/154M7S_BS6Q_aYz8hlu2xyxNdJRO012Iy/view

POR UMA LITERATURA DE RE(EX)SISTÊNCIA: COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS EM UM CLUBE DE LEITURA DIGITAL

Rian Lucas da Silva⁴¹
Girlene Marques Formiga⁴²

INTRODUÇÃO

Não podemos, em primeira instância, considerar que a literatura seja apontada somente como um objeto para o deleite e para a fruição, pois fazer isso seria diminuir, ao extremo, outras funções pertinentes. Para além desses aspectos, precisamos colocar em evidência a literatura enquanto instrumento capaz de denunciar, de criticar e de se expressar sobre e diante do mundo, na expectativa de que a arte literária assuma, no atual momento caótico em que vivemos – ao invés de servir apenas para nos distrair com os problemas que ocorrem ao nosso redor – um caráter de existência e de resistência diante das problemáticas de então.

Isso se torna possível, pois, conforme preconiza Costa (2016), a literatura garante total liberdade de expressão, motivo pelo qual tudo pode ser dito, já que os discursos transitam livres com os seus sentidos. Como consequência, o autor demarca que estruturas dominantes de poder procuram interditar a literatura por meios diversos, como a promoção do silenciamento de autores, o controle de edições das obras e a circulação dos textos.

⁴¹ Graduado em Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (IFPB). Bolsista do PIDITEC-EaD (IFPB) com o projeto de pesquisa intitulado “O que pode a literatura de re(ex) sistência: compartilhamento de leituras possíveis (e necessárias) na atual conjuntura”.
CV: <http://lattes.cnpq.br/9371187473439297>

⁴² Doutorado em Letras (UFPB). Docente na Licenciatura em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, orientando pesquisas na área de Ensino e Literatura (IFPB).
CV: <http://lattes.cnpq.br/9647640348369100>

Não obstante haja processos ditatoriais que tentam apagar o papel da literatura, sabemos que o escritor se dispõe da arte como sendo uma fotografia da realidade para desmascarar – ou ao menos tentar – o que persiste como sistema conservado, colaborando, assim, para tomadas de consciências do sujeito, uma vez que

como objeto estético, o texto literário sempre enseja, para cada um que sobre ele se debruce, uma interpretação singular; quando essa singularidade tem o poder de desvelar um novo sentido existencial, a produção literária alcança seu mais elevado objetivo (SAMYN, 2015, p. 4).

Neste sentido, consideramos que a literatura é, em essência, capaz de mascarar e de denunciar aspectos que envolvem desigualdades e violências de tipos diversos, pois atua como força de resistência. Em contextos marcados por repressões e autoritarismos, a literatura ganha, de acordo com Oliveira, Cabi e Ozelame (2020), um tom de resistência na medida em que engendra, em si mesma, um cunho militante e atuante, delatando, pois, problemas sociais de ordem plural.

Dessa maneira, manifesta-se a função social da literatura para que nenhum leitor, nem mesmo o mais desatento, possa ser considerado como inocente face aos acontecimentos da contemporaneidade, tendo em vista que o discurso literário, dentre tantas qualidades, pode colocar à mostra adversidades na medida em que consegue resgatar memórias de sujeitos que sofreram – ou ainda sofrem – violências em tempos conflituosos (OLIVEIRA; CABI; OZELAME, 2020).

Em virtude disso, mostra-se a exigência por uma literatura engajada, que capte a realidade da preocupação brasileira e, além disso, que contribua, significativamente, para a representação de vozes sociais marcadas pela heterogeneidade, e não o seu contrário, conforme mencionam Silva e Almeida (2017).

Acerca disso, ressaltamos, firmemente, que a preocupação com a pluralidade de vozes nos textos não pode ser considerada simples-

mente como um eco de modismos acadêmicos, como relembra Dalcastagnè (2007), mas como objeto com importância política. Surge, nesse viés, a compreensão de que a literatura ainda é um espaço privilegiado para manifestações e legitimações, daí a importância de se democratizar o “fazer literário”, uma vez que a escrita funciona como estratégia de resistência face a um contexto monopolizador do espaço de fala (SILVA; ALMEIDA, 2017).

Precisamos destacar, por fim, que este estudo, ainda em fase de desenvolvimento⁴³ pelo grupo de pesquisa LLEF - Leitura, Literatura, Ensino e processos formativos, certificado pelo CNPq/IFPB, só se tornou possível mediante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica para Projetos de Pesquisa, Inovação, Desenvolvimento Tecnológico e Social voltados para a EaD (PIDITEC-EaD) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Para a pesquisa, adotamos o entendimento de literatura como resistência, pois a compreendemos enquanto instância imprescindível para que sujeitos possam (re)pensar seus atos e ações e também os de outrem os quais ocorrem ao seu redor, a fim de torná-los mais empáticos, plurais e conscientes de seu papel no convívio social.

A partir desse panorama, delimitamos, para o presente estudo, o seguinte problema de pesquisa: *como desenvolver práticas de leitura de textos literários as quais não se acomodem a propósitos convencionais ou a contingentes ainda restritos de leitores?* A partir disso, estabelecemos o seguinte objetivo geral: criar o Clube de Leitura on-line, para estudantes do curso de licenciatura em Letras a distância com habilitação em Língua Portuguesa do IFPB, via plataforma digital, que se dedique à leitura de textos voltados à representação de temas e de sujeitos subalternos e marginalizados, no intuito de colocá-los no centro das discussões como protagonistas de suas próprias histórias e de reconhecimento de outras vozes que circundam na sociedade.

⁴³ Em virtude de o projeto ainda se encontrar em progresso, neste texto propomos, por enquanto, apresentar as principais ideias do projeto e, também, já destacar alguns resultados que obtivemos até o presente momento.

Alinhado a isso, intentamos, como objetivos específicos: i) dar visibilidade e notoriedade a grupos subalternos e/ou marginalizados pela sociedade, a partir de leituras que envolvam temas considerados tabu/sensíveis; ii) oportunizar aos participantes a possibilidade de diálogo com a diversidade da literatura, a fim de desconstruirmos espelhamentos preconceituosos, e, por último; iii) garantir o acesso à literatura de resistência, ou, de modo mais específico, à leitura de obras/atores ainda não tão conhecidos pelo público, na expectativa de que haja um reconhecimento desse repertório em especial.

AFINAL, O QUE SERIA UMA LITERATURA DE RE(EX)SISTÊNCIA?

Antes mesmo de arriscar responder à interrogação posta no título da seção acima, torna-se relevante compreender a que estamos nos referindo quando utilizamos o termo “resistência”. A princípio, Pereira (2018) apregoa que esse vocábulo foi pensado em relação à luta contra governos fascistas, entre as décadas de 30 a 50 – período marcado pela consolidação da aliança entre forças divergentes à ditadura que se instaurava na Europa e, também, no Brasil. Para a autora, esse momento se tornou decisivo para o fortalecimento da arte engajada, ou seja, uma espécie de arte que poderia exercer abundante influência tanto no imaginário coletivo quanto na percepção de mundo da sociedade. A literatura de resistência, portanto, propiciaria ao leitor o contato com o lado vivo, resistente e, acima de tudo, abscôndito dos marginalizados (PEREIRA, 2018).

Sob um novo prisma, Alfredo Bosi (2002), ao tentar delimitar explicações para o termo resistência, apontou este como sendo um objeto originalmente ético, e não estético, pois “o seu sentido mais profundo apela para a força da vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito” (BOSI, 2002, p. 118), e encerra seu raciocínio ao concluir que “resistir é opor a força própria à força alheia” (BOSI, 2002, p. 118).

Nesse ínterim, Herbet Marcuse – ilustre sociólogo e filósofo alemão –, em sua obra “A dimensão estética”, afirma enxergar a força política da arte a partir da própria arte, isto é, na forma estética em si. A arte, nesse aspecto, serve não somente para contestar relações, mas também para transcender, pois “a arte subverte a consciência dominante, a experiência ordinária” (MARCUSE, 1997, p. 12).

O estudioso ainda aponta que a forma estética da verdadeira obra de arte pode, dentre tantos benefícios, possibilitar o alcance da revelação que a aparência do mundo insiste em velar. Assim, à medida que a arte mostra o contexto degradante no qual as pessoas vivem, o viés estético desperta, no sujeito, sentimentos de rebelião e de luta contra mecanismos que o diminuem e/ou oprimem. A essa relevante capacidade que a obra de arte pode ter, Marcuse (1997, p. 13) apregoa a denominação de revolucionária: “toda a verdadeira obra de arte seria revolucionária, isto é, subversiva de percepção e da compreensão, uma acusação da realidade estabelecida, a aparição da imagem de libertação”.

O caráter potente e subversivo da arte, para Marcuse (1997), reside na capacidade que ela tem de representar, de forma simbólica, a realidade social permeada em todas as suas contradições e, neste sentido, o artista se utiliza de imagens e metáforas, por exemplo, para tentar traduzir cenas e fatos particulares da condição humana e mundana.

Acerca disso, Amaral (2019) pontua que, na linguagem, o escritor consegue convergir e ressoar conhecimentos que incidem sobre si e sobre o mundo, suscitar inquietações e reflexões a respeito da realidade vigente e, por fim, exortar à superação de conflitos e à rebelião contra os grilhões do ser.

Precisamos ter em mente, todavia, que a literatura, ao menos para Marcuse (1997), não é revolucionária porque tende à revolução, tampouco é rebelde porque proclama regras a respeito de como se rebelar; para o autor, a literatura somente poderá ser revolucionária em relação a si mesma, isto é, como objeto em forma. Diante disso, o pesquisador aponta, como características radical da arte, a possibilidade

de criticar a realidade e de trazer luz à capacidade de emancipação. Isso posto, emerge a fala do professor e escritor Daniel Munduruku, em matéria redigida por Annie Castro, no jornal “Sul 21”, ao declarar que a literatura é uma forma de se fazer resistência pela própria arte.

É justamente sobre esse caráter de resistência, portanto, que decidimos nos debruçar. Conforme pontua Amaral (2019), a necessidade do saber literário alcança sua razão por intermédio da representação criada pela leitura da obra literária e pelos dilemas sociais. O autor menciona que embates conflituosos entre as circunstâncias humanas, como a dor, o luto, a solidão, a morte, entre outros, possibilitam aberturas de busca de novos olhares, rompendo com condições humanas ainda acorrentadas pela padronização ditada pela sociedade.

(Re)considerar essas padronizações torna-se extremamente necessário, sobretudo quando falamos de literatura, uma vez que, historicamente, a esfera literária tradicional vem sendo ocupada por camadas socialmente privilegiadas ou, como Dalcastagnè (2007) menciona, produzida por “mãos brancas” e, quase sempre, “masculinas”, advinda de altos recônditos econômicos e de grandes centros urbanos.

Nessa mesma linha de pensamento, Borges e Amorim (2021) destacam que, por muito tempo, imperaram, na literatura, como as responsáveis pelo “dizer, somente a visibilidade e a voz masculina brancas”. Nessa perspectiva, Dalcastagnè (2007) conclui que o campo literário brasileiro é configurado via mecanismos de exclusão, haja vista que os autores são, em sua maioria, homens, brancos e, praticamente, todos residentes de grandes metrópoles. É justamente nesse contexto social, portanto, que os seus personagens são construídos, espaços esses em que se validam representações do mundo social, ficando fora disso terrenos de representações sociais camufladas.

A resistência se dá, pois, na ideia de que o discurso produzido é sempre um campo de luta e, infelizmente, aquilo que é produzido pela população subalterna – comumente – ainda é mar-

ginalizado, visto como uma escrita menor e sem valor, conforme salientam Borges e Amorim (2021).

A BUSCA POR UMA LITERATURA ENGAJADA: ALGUNS APONTAMENTOS

A literatura de resistência, segundo Pereira (2018), toma como base, entre tantos elementos, a memória e a percepção do real, a partir das próprias experiências do próprio autor e dos personagens por ele criados. Oliveira, Cabi e Ozelame (2020) vão ao encontro dessa linha de pensamento ao afirmarem que a literatura de resistência é contaminada por aspectos de luta, servindo de convite ao leitor o movimento de deslocar-se para conseguir apurar o que se encontra ao seu redor.

A literatura de resistência, nessa lógica, consubstancia-se, para Amaral (2019), em uma outra realidade que se torna construída a partir da realidade vivida, de modo que a imaginação literária surge do lugar em que o indivíduo enfrenta as suas lutas, idealiza os seus sonhos e, portanto, anseia por suas utopias. Santos (2019) destaca que podemos encontrar, na literatura de resistência, subsídios para a estruturação de um novo pensamento crítico dos sujeitos, pois ela consegue promover valores sociais diversos, como a liberdade, a igualdade e a solidariedade, aspectos que fazem parte da formação dos indivíduos.

Creemos, com esses apontamentos, que seja de total relevância a discussão em torno de uma literatura que, em seus textos, apresentem sujeitos que existam e, acima de tudo, resistam, pois vozes silenciadas e invisibilizadas precisam, também, de espaço para as suas representações.

Dentre muitos temas dos quais a literatura de resistência poderia se valer, neste estudo optamos por dar destaque a temáticas, por exemplo, que envolvem o “ser feminino” e seus desdobramentos ao longo da história, ora concebidos como seres indefesos e imaturos, ora sexualizados e erotizados a maior parte do tempo; discussões sobre “o ser negro”, revelando polêmicas, desvelando estereótipos e desmascarando racismos; questões ligadas à comunidade LGBTQIAPN+,

a fim de trazer à tona vivências desse grupo específico e oferecer-lhe espaços de fala, entre outras abordagens.

A literatura já tem se preocupado com temas sensíveis (BARROS; AZEVEDO, 2019) e censurados pela escola, por meio de textos de autores que vão desde Adolfo Caminha e Rubem Fonseca até Caio Fernando Abreu e Carolina Maria de Jesus, por exemplo. Dispomos, então, de um arsenal rico em possibilidades de encontro com os temas aqui pretendidos, com vistas a dar visibilidade a outros textos, outros autores, outras perspectivas de abordagens, expressando nossa concordância com o posicionamento de Zilberman (2021), que, no prefácio do livro *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*, já fala sobre a literatura transgressiva, dizendo que é

aquela que, como a sociedade e a educação, mudou especialmente nas últimas décadas do século XX e primeiras do século XXI. Logo, trata-se de uma literatura que não se acomoda a propósitos ou intenções de fora do campo da cultura e da arte; não almeja doutrinar; não se pauta pela obediência nem pelo conformismo. (ZILBERMAN, 2021, p. 10)

Nesse contexto, cabe a nós, professores, o reconhecimento das transformações sociais que reivindicam um caminho possível: o da resistência a discursos retroativos e inócuos. A literatura é, com efeito, uma forma de nos contrapor a uma cultura julgada irrelevante ou ignorada, incluindo o espaço escolar. Partindo desse posicionamento e do reconhecimento de um país tão desigual como o nosso, é preciso ampliarmos os processos de mediação leitora nos espaços educativos, o que justifica ações como as apresentadas no presente trabalho.

O estudo em pauta também se justifica pela necessidade de o docente rever o seu papel no processo de mediação e formação leitora no espaço pedagógico. No que se refere ao curso de Licenciatura em Letras, escopo de atuação dos participantes desta pesquisa, certamente precisamos alargar as fronteiras dessa atuação no que tange aos temas

de leitura trabalhados em sala de aula, procedimento que pode se repetir com discentes em formação, que, por sua vez, atuarão como mediadores de leitura nos ensinamentos Fundamental e Médio.

Ademais, destacamos ser essencial a garantia de acesso aos conteúdos culturalmente relevantes que dialogam com a realidade, ainda que difícil para muitos jovens, ao problematizarem ou confrontarem, por meio da ficção, suas vivências. Por outro lado, reconhecemos a importância do zelo que o professor deve ter ao socializar obras cujos temas são considerados tabus e que afetam – diretamente ou não – questões humanas.

COMPARTILHAMENTO DE LEITURAS NO CLUBE DIGITAL: ALGUNS RESULTADOS

A primeira ação realizada assim que o projeto teve início foi a sistematização do estado da arte, discutindo a respeito da problemática citada anteriormente, por intermédio de descritores – como “clube de leitura”, “formação de leitores”, “mediador de leitura” – que dialogam diretamente com a chamada “Literatura de resistência” e ao objetivo a que esta se propõe. A princípio, utilizamos as seguintes bases de dados: “Base de Periódicos Capes” e “Base de Catálogo de Teses e Dissertações da Capes”. Para a sistematização, as buscas foram organizadas em grupos: artigos no Periódicos/Capes, dissertações e teses. A fim de realizar a filtragem das buscas, optamos não apenas por delimitar o período de 2010 a 2022 de produção de textos no idioma português como também por escolher, no caso de artigos de periódicos, somente aqueles revisados por pares, devido ao fato de apresentarem uma credibilidade científica mais significativa.

Na pesquisa, priorizamos, inicialmente, a leitura obrigatória do título e do resumo dos textos, pois acreditamos que essa etapa já apontaria se o texto seria ou não adequado ao que pretendíamos na pesquisa. Os dados foram inseridos em tabelas, contendo: o número de resultados encontrados; o link que dá acesso ao texto; informações

internas, como o título, resumo, palavras-chave e autores; e os descritores utilizados para a busca. Cumpre esclarecer que decidimos não descrever, por enquanto, os dados da pesquisa, neste capítulo, em virtude de ainda não ter sido realizada a leitura de todos os textos encontrados, de modo a mostrar os que foram aceitos e/ou descartados para a pesquisa bibliográfica. Nas semanas seguintes, por sua vez, dar-se-á o momento para a finalização da revisão de literatura.

Assim, à medida que a pesquisa foi sendo realizada ao longo da semana, nas reuniões do projeto, que ocorrem via Google Meet, propunha-se a leitura de um texto literário cujo foco incidisse em alguma temática de resistência. Nessa etapa, as indicações de leituras ocorriam por sugestão dos próprios integrantes do projeto e, na próxima reunião, haveria o debate e o compartilhamento de experiências a partir do texto lido.

Com isso, o primeiro texto literário lido foi um conto chamado “Alma”, do escritor contemporâneo Itamar Vieira Junior, inserido na coletânea “Doramar ou A Odisseia: histórias”, lançado em 2021. A temática abordada no conto possui relação direta com a ideia central que trabalhamos no projeto: resistência. Isso porque o enredo do texto está centrado em uma personagem escrava negra que narra o seu percurso fugitivo após assassinar os seus senhores brancos e foge rumo à liberdade que lhe fora tomada desde o seu nascimento. O conto rendeu, além da vivência leitora, uma proposta de estudo denominada “A luta pela liberdade na literatura: a resistência à desumanização em *Alma*, de Itamar Vieira Junior”, cujo objetivo foi analisar a condição da mulher negra no texto sob a ótica dos estudos feministas e de gênero⁴⁴.

É preciso mencionar que o compartilhamento das experiências dos participantes do projeto é realizado no Clube de Leitura, veiculado pela plataforma Google Meet, nas ocasiões em que o grupo se

⁴⁴ Trabalho publicado no Caderno de Resumos do VI Congresso Internacional do PPG-Letras & XXIII Seminário de Estudos Literários: “A literatura e as formas da esperança”, da UNESP, disponível em <https://www.ibilce.unesp.br/Home/Pos-Graduacao475/Letras/congresso2022/caderno-de-resumos-2022.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

reúne. Cada integrante tem a oportunidade de debater com os demais; apresentar opiniões próprias acerca do que leu; refletir sobre questões internas e/ou externas ao texto, enfim, são várias as possibilidades de participação nesse Clube de Leitura.

O segundo texto lido foi o da escritora negra Chimamanda Ngozi Adichie, chamado “No seu pescoço”. Desta vez, o gênero escolhido também foi um conto. Acreditamos que a escolha por esse gênero é adequada, sobretudo se considerarmos que se trata de um texto menor em sentido quantitativo e, por causa disso, oferece um maior tempo para que todos possam lê-lo durante a semana. Assim como no momento anterior, o texto fora indicado por um integrante do Clube de Leitura. Nesse conto, a temática também permanece, pois há a apresentação de uma personagem envolta por problemas sociais, como desigualdade de gênero, de classe, questões de racismo e a diáspora. Na ocasião, outras leituras que dialogam com a temática do texto lido e compartilhado foram mencionadas/indicadas por integrantes do grupo, como as obras “A princesa salva a si mesma neste livro” e “A bruxa não vai para a fogueira neste livro”, da escritora americana Amanda Lovelace.

No momento posterior, leu-se o texto integral chamado “Com qual penteado eu vou?”, da escritora contemporânea Kiusam de Oliveira, que tem marcado a sua trajetória na literatura por meio do que chama de “Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil”. A obra em pauta aborda temas diversos, como a diversidade e a beleza existentes em cada criança, independentemente do penteado que ela resolver utilizar. Como de costume, a reunião teve início com discussões sobre a obra, momento no qual cada integrante pode contribuir – cada um ao seu modo – a respeito dos entendimentos gerados durante a leitura. Além disso, como o texto, de certa forma, narra a questão do protagonismo negro, outras indicações semelhantes foram recomendadas, como o filme “Black Panther”, ou “Pantera Negra” em tradução para o português, da “Marvel Studios”. Trata-se de um filme de super-herói, lançado em 2018, a partir de um protagonismo

inteiramente negro. Enfim, outras indicações, como letras de música e até mesmo alguns textos, foram recomendados pelos participantes, a fim de realizar um diálogo com a leitura feita.

Até o presente momento, embora com um número reduzido de textos lidos, é de se reconhecer que a forma como se tem feito a leitura e a posterior discussão on-line têm tido êxito por alguns motivos, entre os quais citamos: a possibilidade de conhecer novos escritores ainda não tão conhecidos por parte do público leitor ou, até mesmo, da comunidade científica; visibilidade a temáticas urgentes e necessárias, sobretudo se considerarmos que ainda estamos imersos em um cenário marcado pela ausência de igualdade de gênero e racismo extremo; oportunidade de contato entre leitores, cada um com suas diferentes visões de mundo e conhecimento prévio, o que contribui para a análise. Além disso, destacamos o fato de que, em virtude de os encontros ocorrerem de forma on-line, participantes diversos, embora distantes geograficamente, têm a possibilidade de se encontrarem, permitindo um maior entrosamento entre eles.

Como já citamos anteriormente, o projeto ainda se encontra em fase de desenvolvimento. Alguns resultados já são, no entanto, esperados dada a progressão do estudo, como a criação de uma coletânea de textos e/ou de autores que abordam temáticas referentes à concepção de literatura de resistência para fins de utilização no Clube de Leitura.

Com a produção dessa antologia, acreditamos que ela poderá servir e ser benéfica não somente ao público leitor, que busca textos com temáticas cada vez mais urgentes e necessárias, como também à comunidade docente, que poderá, graças ao material elaborado, ter um ponto de partida, caso opte por trabalhar a literatura de resistência em suas aulas e/ou decida apresentar textos dessa abordagem aos seus discentes.

Por fim, ressaltamos que os textos que já foram lidos e discutidos, assim como outros que ainda o serão, irão compor essa antologia literária. A publicação desse material será compartilhada no perfil

do Instagram @Liga#euleio⁴⁵ – fruto de projetos anteriores a este. Além desse suporte montado na rede social do Instagram, também criamos um site com o mesmo nome, com o propósito de armazenar os materiais produzidos. Destacamos, inclusive, que, na rede social supracitada, encontram-se fotos de registros de cada reunião, comprovando, portanto, a participação dos integrantes nas reuniões e a efetivação e desenvolvimento da proposta do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível que sujeitos, cujas representações estiveram condicionadas à submissão e a demais circunstâncias que relegam e inferiorizam construções identitárias, têm sido social e historicamente marginalizados, como mulheres, negros, índios, comunidade LGBTQIAPN+ e afins. Não obstante existam dificuldades, é de se concordar que diversas lutas já foram travadas e, algumas delas, vencidas, a exemplo do direito ao voto e à educação, o que, por muito tempo, foi negado à mulher.

Sensível às questões sociais, a literatura, concebida neste estudo a partir do entendimento de uma representação social e cultural, tem veiculado, por meio de seus textos, composições diversas cujos conteúdos se debruçam em temas problemáticos vivenciados por sujeitos ainda colocados nos processos de exclusão.

Assim se entendendo, conceber a literatura como uma forma de resistência desses sujeitos é, portanto, pertinente, sobretudo se considerarmos que grupos inferiorizados poderão ter visibilidade e notoriedade nesses textos, quiçá não sendo, em futuro não tão distante, ignorados e tampouco relegados ao esquecimento, alterando-se o que sempre registra a história.

⁴⁵ A conta criada no Instagram pode ser encontrada neste link: https://www.instagram.com/ligauleio/?utm_medium=copy_link. Acesso em 30 ago. 2022. Já o site, por outro lado, pode ser visitado neste endereço eletrônico: <https://www.ligauleio.com/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica para Projetos de Pesquisa, Inovação, Desenvolvimento Tecnológico e Social voltados para a EaD (PIDITEC-EaD) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

REFERÊNCIAS

AMARAL, Roberto Antônio Penedo do. Guimarães Rosa e Marcuse: a literatura como resistência política. *Humanidades & Inovação*, v. 6, n. 1, p. 123-128, 2019.

BARROS, Lúcia Maria; AZEVEDO, Fernando. Literatura infantil e temas difíceis: mediação e recepção. *Em Aberto*, Brasília, v. 32, n. 105, p. 77-92, maio/ago. 2019.

BORGES, Carla Luzia Carneiro; AMORIM, Edna Ribeiro Marques. Literatura e resistência: uma leitura foucaultiana da poesia de mulher negra. *Revista Interfaces*, p. 126-141, 2021.

BOSI, A. *Literatura e Resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CASTRO, Annie. 'A literatura é a nossa forma de fazer resistência com poesia', diz escritor indígena: escritor indígena Daniel Munduruku participou da programação da 65ª Feira do Livro de Porto Alegre. *sul21*. 15 de nov. de 2019. Cultura. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/cultura/2019/11/a-literatura-e-a-nossa-forma-de-fazer-resistencia-com-poesia-diz-escritor-indigena/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

COSTA, Hermes Honório da. Literatura: liberdade e resistência. *Sinpro Minas*. 17 de mar. de 2016. Opinião. Disponível em: <https://www.sinprominas.org.br/noticias/literatura-liberdade-e-resistencia/>. Acesso em 13 fev. 2022.

DALCASTAGNÈ, Regina. A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. *Letras de hoje*, v. 42, n. 4, 2007.

MARCUSE. Herbert. *A dimensão estética*. Tradução: Maria Elisabete Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

OLIVEIRA, Liz Basso Antunes; CABI, Sambite Santos; OZELAME, Josiele Kaminski Corso. Literatura de Resistência: A Noite da Espera de Milton Hatoum. *Revista de Literatura, História e Memória*, [S. l.], v. 16, n. 27, p. 28-43, 2020.

PEREIRA, Carolina Alves. A literatura como resistência política: traços neorrealistas na produção literária do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). *Jangada: crítica | literatura | artes*, [S. l.], n. 3, p. 29-40, 2018.

SAMYN, Henrique Marques. Pensar a literatura como prática de resistência. *Revista Aproximando*, v. 1, n. 2, 2015.

SANTOS, Leonardo Alonso dos. *A Função Social da Literatura de Resistência*. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas e Sociais). Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Sociologia e Direito. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

SILVA, Rosângela de Jesus; ALMEIDA, Rayana Alves de. Literatura e resistência: a voz marginalizada da periferia como empoderamento popular. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 09, nº 01, jan/jul, 2017.

ZILBERMAN, Regina. Ensinar é preciso – resistir também. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*. São Paulo: Parábola, 2021.

MODELOS DE AVALIAÇÃO DE APLICATIVOS NA ÁREA DA SAÚDE: REVISÃO SISTEMÁTICA

Silvia Regina Gralha⁴⁶

Otávio Neves da Silva Bittencourt⁴⁷

INTRODUÇÃO

O mundo da tecnologia continua a crescer exponencialmente a cada ano, e o uso de aplicativos móveis está se tornando cada vez mais comum (LeBeau, 2019). Mobile Health é definido pelo WHO (2011) como “prática médica e de saúde suportada por dispositivos móveis, como telefones celulares, dispositivos de monitoramento de pacientes, assistentes pessoais digitais e outros dispositivos sem fio dispositivos”. Para Stoyanov (2016), os aplicativos de saúde móvel (mHealth) têm o potencial de fornecer acesso ininterrupto a informações de saúde baseadas em evidências, educação e tratamento para usuários finais em uma escala global.

A tecnologia mHealth foi amplamente adotada em muitos países em todo o mundo, à medida que o número de smartphones e aplicativos mHealth aumentou dramaticamente (Benjumea, 2020).

Apesar das oportunidades promissoras de saúde móvel nos países em desenvolvimento, existem vários obstáculos, como baixa alfabetização, infraestrutura deficiente, falta de profissionais qualificados e questões culturais que impedem a adoção em larga escala da saúde móvel. Para a implementação bem-sucedida de projetos de saúde móvel, esses desafios precisam ser enfrentados para fornecer os serviços de saúde necessários que combinem bem com os sistemas de saúde existentes (S.Latif, 2017).

⁴⁶ Mestranda em Tecnologias da Informação e Gestão em Saúde (UFCSA).

CV: <http://lattes.cnpq.br/6468796044128245>

⁴⁷ Pós-doutorado em Administração (McGill University - Canadá). Doutorado em Engenharia de Produção (UFRGS). Professor adjunto (UFCSA). CV: <http://lattes.cnpq.br/4198078569299489>

De acordo com Zhou (2017), para fins de saúde, os aplicativos mHealth precisam estar ativados e disponíveis o tempo todo, caso contrário, os usuários podem se encontrar em uma situação de risco de vida. Além disso, como os aplicativos mHealth muitas vezes precisam lidar com comunicações em tempo real e altamente sensíveis entre pacientes e prestadores de cuidados de saúde.

Miró (2021) afirma que os modelos de avaliações são importantes na pesquisa, pois fornecem pontuações de qualidade que são essenciais para identificar a qualidade dos aplicativos disponíveis e distingui-los dos mal projetados. Bem como, os questionários de usabilidade existentes usados nos estudos de usabilidade de aplicativos mHealth devem ser avaliados o suficiente para determinar quais são os mais eficazes na avaliação de *mHealth* usabilidade do aplicativo (Zhou, 2017).

No entanto, há poucos dados sobre o valor comparativo e a consistência dos questionários existentes. A área da saúde se beneficiaria consideravelmente se estudos que orientassem o desenvolvimento de novos aplicativos e avaliassem comparativamente a qualidade dos existentes (Miró, 2021).

É neste contexto que se questiona como está sendo o uso de ferramentas de avaliação de qualidade de aplicativos mHealth. Segundo LeBeau (2019), há informações limitadas para orientar a avaliação da qualidade dos aplicativos mHealth, e as ferramentas de avaliação disponíveis podem não ser bem conhecidas ou amplamente utilizadas.

Neste sentido, o objetivo do trabalho foi identificar e analisar, por meio de uma revisão sistemática, quais modelos existentes na literatura sobre a temática de avaliações de aplicativos móveis na área da saúde.

DESENVOLVIMENTO

O presente estudo configura-se como uma revisão sistemática no qual objetiva identificar, selecionar, avaliar, interpretar e sumarizar estudos disponíveis considerados relevantes para um tópico de pesquisa ou fenômeno de interesse (Kitchenham et al., 2004).

A revisão sistemática deve ser realizada de acordo com um plano predefinido. Esse plano é chamado de protocolo da revisão e formaliza todo o processo para a execução da RS. O protocolo contém itens como questões de pesquisa, estratégia de busca, critérios por meio dos quais os estudos serão avaliados para inclusão ou exclusão da revisão e estratégias para seleção, extração e sumarização dos dados (Nakagawa et al., 2017).

A fim de atingir o objetivo deste trabalho, foi elaborado o planejamento com estratégias de busca e exclusão de artigos primários, descritos nas subseções seguintes.

Foram elaboradas 5 questões norteadoras para investigação desta pesquisa, apresentadas na tabela 1.

Tabela 1. Questões de busca para a pesquisa

Quais modelos de avaliação de aplicativos estão sendo aplicados nas pesquisas?
Para qual paciente o aplicativo avaliado é destinado?
Qual a metodologia aplicada a esses estudos?
Em quais países foi aplicado?
Quais os pontos positivos e limitações de aplicar esse modelo de avaliação?

Fonte: elaborada pelo autor

Foi realizado um estudo das palavras-chaves necessárias com a intenção de responder às perguntas já definidas. Após, foi selecionada a base PubMed para servir como exemplo para construção da *String* e servir de modelo para aplicar nas outras bases de dados. Assim, com as palavras-chaves definidas e a base exemplo, as *Strings* foram adaptadas para aplicar nas outras bases de dados selecionadas para fazer parte desta revisão:

Tabela 2. Fontes e *Strings* de busca para a pesquisa

Fonte	String
PubMed	(((mhealth[Title] OR (mobile[Title])) AND ((Assessment[Title]) OR (questionnaire[Title]) OR (guide[Title]) OR (Assessing[Title]) or (validation[Title]) or (evaluation[Title])))
ScienceDirect	((("mobile" OR "mhealth") AND ("evaluation" OR "questionnaire" OR "guide" OR "Assessing" OR "validation" OR "Assessment"))

Fonte	String
Scielo	((ti:(mhealth)) OR (ti:(mobile))) AND ((ti:(evaluation)) OR (ti:(questionnaire)) OR (ti:(guide)) OR (ti:(Assessing)) OR (ti:(validation)) OR (ti:(Assessment)))
Scopus	OA (all) (TITLE (mhealth) OR TITLE (mobile)) AND (TITLE (questionnaire) OR TITLE (assessment) OR TITLE (guide) OR TITLE (Assessing) OR TITLE (validation) OR TITLE (evaluation))
Web of Science	((TI=(mhealth)) OR TI=(mobile)) AND (TI=(Assessment) OR TI=(questionnaire) OR TI=(guide) OR TI=(Assessing) or TI=(validation) or TI=(evaluation))

Fonte: elaborada pelo autor

Realizada a pesquisa a partir das Strings definidas, foram adicionados os critérios de inclusão, nos quais são eles: artigos escritos a partir de 2015; escritos em português, inglês e espanhol; artigos completos; abertos e publicados em bases de periódicos.

A Tabela 3 apresenta a quantidade de publicações apresentadas após pesquisa pela String e critérios de inclusão.

Tabela 3. Quantidade de artigos encontrada em cada fonte

PubMed	ScienceDirect	Scielo	Scopus	Web of Science
469	105	45	533	634

Fonte: elaborada pelo autor

Os critérios de exclusão possuem como objetivo remover os trabalhos que não se enquadram no objetivo desta revisão. A fim de oferecer uma seleção de artigos específicos para a análise deste trabalho, foram elaborados 4 critérios de exclusão, apresentados na Tabela 4.

Tabela 4. Critérios de Exclusão

Artigos duplicados.
Não respondem a nenhuma questão de pesquisa.
Pesquisas não direcionadas para pacientes ou usuários. Ou seja, exclusivo para profissionais de TI do aplicativo.
Questionários com foco em um aplicativo específico.

Fonte: elaborada pelo autor

Uma leitura mais aprofundada dos artigos pré-selecionados foi inicialmente realizada pela base PubMed. A grande maioria dos artigos foram excluídos pois as avaliações eram muito específicas para algum tipo de doença, não podendo ser aplicado para avaliação de um outro aplicativo na área da saúde, outra causa de exclusão de artigos encontrados foi devido ao objetivo da avaliação está voltada para evolução da doença do paciente e não para avaliação do aplicativo. Nas seguintes bases estudadas, foi verificado um grande volume de artigos duplicados.

Na tabela 5, são apresentados a quantidade de artigos após os critérios de exclusão de cada base e o total de artigos que serão analisados.

Tabela 5. Artigos excluídos pelos critérios de exclusão

	PubMed	ScienceDirect	Scielo	Scopus	Web of Science	Final
Excluídos	442	99	42	525	607	1786
Total Parcial	27	4	2	2	2	37

Fonte: elaborada pelo autor

Após leitura e análise de 1786 títulos e resumos retornados, foram pré-selecionadas as publicações que possuíam potencial de responder às questões norteadoras e atendiam os critérios de inclusão e exclusão. Restaram 37 publicações para leitura na íntegra. Todavia, durante a leitura foi identificadas ao corpo de artigos selecionados, o modelo dos instrumentos de coleta utilizados nas pesquisas.

A Figura 1 abaixo ilustra a quantidade de artigos encontrados por instrumento de avaliação.

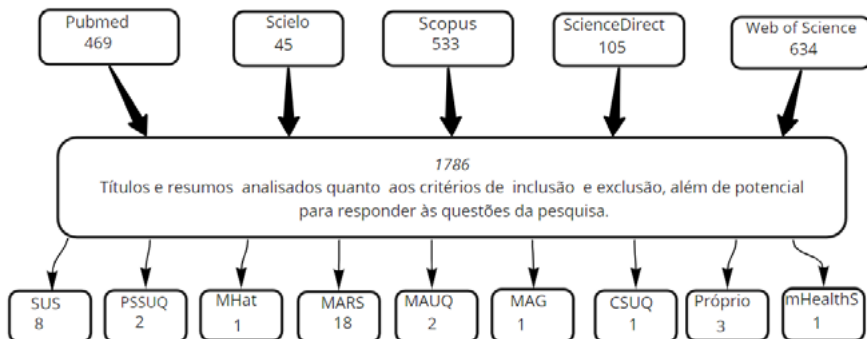


Figura 1: Identificação dos artigos pré-selecionados e selecionados

CONSIDERAÇÕES

Através desta revisão foi possível verificar maiores volumes de avaliação no contexto de aplicativos, principalmente, entre os anos de 2018 e 2020.

Foram encontrados 8 instrumentos de avaliação: *System Usability Scale* (SUS), *Post-Study System Usability Questionnaire* (PSSUQ), *Mobile Health App Trustworthiness Checklist* (MHat), *Mobile Application Rating Scale* (MARS), *mHealth App Usability Questionnaire* (MAUQ), *Mobile App Development and Assessment Guide* (MAG), *Computer Software Usability Questionnaire* (CSUQ), *mHealth Satisfaction Questionnaire* (mHealthS) e 3 dos artigos selecionados o autor utilizou o questionário de sua própria autoria.

O *System Usability Scale* (SUS) “é uma escala de usabilidade do sistema (SUS) é uma escala simples de dez itens que oferece uma visão global das avaliações subjetivas de usabilidade” (Brooke, 1996). Segundo o autor, a usabilidade de qualquer ferramenta ou sistema deve ser vista em termos do contexto. Desta forma, é impossível especificar a usabilidade de um sistema sem primeiro definir quem são os usuários e as tarefas que eles realizarão.

A abordagem adotada para usabilidade na ISO 9241-11 (1998) foi semelhante, definindo usabilidade como: “Até que ponto um produto pode ser usado por usuários específicos para atingir objetivos especificados com eficácia, eficiência e satisfação em um contexto de uso especificado.”

O SUS utiliza uma escala de dez itens que se baseia na escala Likert, onde 0 = não relevante, 1 = importância muito baixa, 2 = importância baixa, 3 = importância média, 4 = importância alta e 5 = muito alta importância. A escala Likert é uma escala de classificação comumente usada em pesquisas de ciências sociais para avaliar a atitude humana, que pode ser considerada uma interação de cognição, sentimento e ação humana (Joshi et al., 2015).

O *Post-Study System Usability Questionnaire* (PSSUQ) onde na tradução é o Questionário de Usabilidade de Sistemas Pós-Estudo

foi criado por Lewis em 1992 através da IBM Design Center. Esse instrumento avalia a satisfação percebida pelos usuários com sistemas baseados em computador. Os 19 itens da segunda versão ajudam a medir cinco características: conclusão rápida do trabalho, facilidade de aprendizado, documentação de alta qualidade e informações online, adequação funcional e rápida aquisição de produtividade. Seus itens possuem escala de 7 pontos (onde 1=Concordo fortemente e 7=Discordo fortemente) (Lewis, 2002).

O *mHealth App Usability Questionnaire* (MAUQ), o questionário de usabilidade de aplicativos voltado para área da saúde foi criado por Zhou et al (2019), a partir de uma revisão bibliográfica sobre uma série de questionários de usabilidade já existentes na literatura. Após este estudo, um questionário com 18 itens foi elaborado e subdividido em 3 subescalas: 5 itens para validação a facilidade de uso e satisfação; 6 itens relacionados ao arranjo de informações do sistema e 7 itens para validação da utilidade do aplicativo.

O *Mobile Health App Trustworthiness Checklist* (MHat) é uma lista de verificação de confiabilidade de aplicativos de saúde móvel para desenvolvedores de aplicativos criarem aplicativos de saúde confiáveis (van Haasteren, Vayena, Powell, 2020). Segundo os autores, a lista de verificação de 41 itens é composta por cinco categorias principais - conteúdo informativo, atributos organizacionais, influências sociais, fatores relacionados à tecnologia e controle do usuário - e 11 subcategorias - precisão das informações, compreensão, transparência, familiaridade com a marca, reputação, recomendações, fator externo, usabilidade, privacidade, autonomia e capacitação.

O *Mobile Application Rating Scale* (MARS) é uma Escala de Classificação de Aplicativos Móveis que fornece uma medida multidimensional dos indicadores de qualidade do aplicativo, com 23 itens subdivididos em: engajamento, funcionalidade, estética e qualidade da informação, bem como qualidade subjetiva do aplicativo. Esses indicadores de qualidade de aplicativos foram extraídos de pesquisas anteriores em UX (*User Experience*), técnica, interação humano-com-

putador e literatura de saúde móvel, mas não haviam sido combinados anteriormente em uma estrutura única (Stoyanov, 2015).

Llorens-Vernet e Miró (2020) criaram o *Mobile App Development and Assessment Guide* (MAG) a partir de uma avaliação de itens considerados importantes para um aplicativo relacionado à saúde móvel de qualidade, realizado por 158 participantes. Um total de 48 critérios foram estabelecidos subdividido por categorias, o número de itens que se chegou a um consenso foram 8 de usabilidade; 14 de privacidade; 9 de segurança; 2 de adequação e idoneidade; 2 de transparência e conteúdo; 7 de segurança; 2 de suporte técnico e atualizações; e 4 de tecnologia.

Lewis (1995) diz que “O *Computer Software Usability Questionnaire* (CSUQ) é uma variante do PSSUQ, desenvolvido para permitir a coleta de um grande número de questionários preenchidos e para ver se a estrutura fatorial encontrada para o PSSUQ em uma configuração de teste de usabilidade permaneceria a mesma em uma pesquisa enviada”.

Melin et al. (2020) criaram o *mHealth Satisfaction Questionnaire* (mHealthS) onde consiste em 14 itens de avaliação em que o respondente é solicitado a avaliar até que ponto concorda com cada item em uma escala Likert de 5 pontos. Segundo os autores, as seções do questionário incluem declarações gerais sobre, por exemplo, a usabilidade e a vontade de recomendar o aplicativo.

Foi verificado que os questionários aplicados pelo SUS, tiveram suas avaliações relacionadas a boa funcionalidade do que o aplicativo estava se propondo a oferecer ao paciente ao longo de um período de tratamento. Ou seja, para avaliações como monitoramento de atividades diárias. Bem como, o SUS foi bem avaliado por ser fácil de usar e rápido, pois contém apenas 10 questões.

Ainda, foi identificado que o resultado da aplicação do questionário SUS pode variar de acordo com a idade do paciente e região onde o paciente mora, devido ao seu grau de instrução.

O MARS é a ferramenta de classificação de qualidade aplicativo na saúde mais amplamente utilizada na comunidade científica. Foi observado que a ferramenta foi recentemente traduzida para o italiano,

espanhol, alemão e árabe. Mais de um artigo encontrado recomenda que os avaliadores que utilizaram o MARS como ferramenta de apoio, concluam um exercício de treinamento antes de começar o uso.

Nesta revisão sistemática foi possível identificar que o uMARS é adaptado para usuários de MARS, que tem sido amplamente utilizado para avaliar aplicativos em diferentes áreas da saúde. Os autores escolhem o uMARS em vez do MARS para avaliar os aplicativos da perspectiva do usuário e evitar viés de compreensão usando a versão mais simples do uMARS. uMARS é composto por quatro seções: engajamento, funcionalidade, estética e informação. Na seção de engajamento, os usuários podem avaliar se o aplicativo é divertido, interessante, personalizável, interativo ou tem prompts (por exemplo, alertas, mensagens, lembretes, feedback, compartilhamento habilitado). Na seção de funcionalidade, eles podem avaliar se o aplicativo é funcional, fácil de aprender e fácil de navegar. Na seção estética, é possível pontuar os aplicativos de acordo com seu design gráfico, visual em geral e cores. Na seção de informações, os usuários podem avaliar se o aplicativo contém informações de alta qualidade (por exemplo, texto, feedback, medida, referência) de uma fonte confiável.

O instrumento de avaliação PSSUQ para os artigos encontrados neste estudo foi considerado bastante útil para avaliar tarefas ou processos de sistema. Além de avaliar a interface e informações do aplicativo.

A principal diferença entre o PSSUQ e o CSUQ está no momento da avaliação. O texto PSSUQ é apropriado para uso no final de um estudo de usabilidade baseado em tarefas padrão e os itens são formulados no passado para fazer referência às tarefas recém-concluídas (por exemplo, consegui usar este sistema). Em contraste, o texto CSUQ é apropriado para levantamentos e pesquisas de campo e os itens são redigidos no tempo presente (por exemplo, é simples de usar o sistema).

Foi identificado neste estudo que a criação do questionário MAUQ se deu especialmente em aplicativos voltados para saúde, contendo questões específicas voltadas ao paciente no cuidado com a saúde. Entretanto, os instrumentos SUS e PSSUQ não foram criados direcionados para avaliar aplicativos da saúde, porém alguns estudos

foram identificados utilizando essas duas ferramentas para avaliar aplicativos para a saúde. Já o MARS tem em sua última seção, questões relativas ao cuidado com a saúde.

O MAG apresentou questões importantes sobre segurança e privacidade do aplicativo, como mecanismos de criptografia, gerenciamento de senha e riscos associados ao uso de dados pessoais pelo aplicativo. Questões relevantes à segurança que nenhum outro instrumento de avaliação apresentou.

Em Erfannia et al. (2020), através da elaboração de um questionário de avaliação própria, foi possível obter uma visão positiva dos respondentes, mostrando a utilidade do celular em diversas áreas da saúde pública, para que os gestores possam utilizar essa ferramenta em diversas áreas de atendimento em centros de saúde públicos, como comunicação com pacientes, lembretes de medicamentos e consultas, educando-os e mudando o estilo de vida.

Neste estudo foi apresentado um questionário próprio, onde os autores avaliaram itens de acessibilidade para pessoas com habilidades especiais. Justificando que a ausência desses itens em uma avaliação de aplicativos pode ser um problema, pois essas avaliações não consideram todos os aspectos que uma pessoa com deficiência pode ter (Paniagua, Bedoya e Mera,2020).

Apesar da diversidade de questionários apresentados para avaliação de aplicativos, os instrumentos de avaliação mais utilizados encontrados na comunidade científica foram o SUS e o MARS.

Neste estudo, foi possível identificar que as classificações de qualidade do aplicativo, de acordo com especialistas, não estão associadas às classificações de 5 estrelas relatadas nas lojas de aplicativos.

Os autores utilizaram ferramentas potencialmente úteis, com questões que facilitaram o exame do conteúdo, usabilidade e recursos dos aplicativos. Da mesma forma, este estudo revelou algumas lacunas nas ferramentas de avaliação existentes como: medição de eficiência com relação à saúde do paciente ou questões direcionadas para pacientes com alguma deficiência.

Cabe salientar, como limitações do presente estudo, que não foram adotadas as recomendações (De-la-Torre-Ugarte-Guanilo, Takahashi e Bertolozzi, 2011) de dois revisores independentes na busca, avaliação, seleção e extração dos resultados, contato com pesquisadores primários e com pesquisadores experientes em revisão sistemática.

Por fim, com a proliferação de tecnologias móveis e o impulso para que a população assuma o controle de sua própria saúde e se tornem maiores usuários de tecnologia para aquisição de informações sobre saúde, é importante que estes tenham acesso a ferramentas ou instrumentos de avaliação consolidadas que os ajudem a avaliar a qualidade dos aplicativos. Além disso, o resultado deste estudo pode estimular as pesquisas científicas a garantir a qualidade das tecnologias móveis e, particularmente, auxiliar no desenvolvimento de tecnologias voltadas à área da saúde.

REFERÊNCIAS

- Benjumea J, Roperio J, Rivera-Romero O, Dorrnzoro-Zubiete E, Carrasco A Privacy Assessment in Mobile Health Apps: Scoping Review JMIR Mhealth Uhealth 2020;8(7):e18868 URL: <https://mhealth.jmir.org/2020/7/e18868> DOI: 10.2196/18868.
- Brooke, J. "A quick and dirty usability scale." Usability Evaluation in Industry. London: Taylor & Francis (1996).
- De-la-Torre-Ugarte-Guanilo, M.; Takahashi, R. F.; Bertolozzi, M. R. Revisão sistemática: noções gerais. Rev Esc Enferm USP, 45(5):1260-6, 2011.
- Erfannia L, Barman MP, Hussain S, Barati R, Arji G. How mobile health affects primary healthcare? Questionnaire design and attitude assessment. DIGITAL HEALTH. January 2020. doi:10.1177/2055207620942357.
- Joshi, Ankur, et al. "Likert scale: Explored and explained." British Journal of Applied Science & Technology 7.4 (2015): 396.
- Kitchenham, Barbara. Procedures for performing systematic reviews. Keele, UK, Keele University, v. 33, n. 2004, p. 1-26, 2004.
- LeBeau K, Huey L, Hart M. Assessing the Quality of Mobile Apps Used by Occupational Therapists: Evaluation Using the User Version of the Mobile Application Rating Scale JMIR Mhealth Uhealth 2019;7(5):e13019 URL: <https://mhealth.jmir.org/2019/5/e13019> DOI: 10.2196/13019.
- Lewis, James R. "Psychometric evaluation of the PSSUQ using data from five years of usability studies." International Journal of Human-Computer Interaction 14.3-4 (2002): 463-488.

J.R. Lewis. IBM computer usability satisfaction questionnaires: Psychometric evaluation and instructions for use *Int. J. Human-Computer Interact.*, 7 (1) (1995), pp. 57-78, 10.1080/10447319509526110.

Llorens-Vernet, Pere, and Jordi Miró. "The mobile app development and assessment guide (MAG): Delphi-Based validity study." *JMIR mHealth and uHealth* 8.7 (2020): e17760.

Melin J, Bonn SE, Pendrill L, Trolle Lagerros Y. A Questionnaire for Assessing User Satisfaction With Mobile Health Apps: Development Using Rasch Measurement Theory. *MIR Mhealth Uhealth*. 2020 May 26;8(5):e15909. doi: 10.2196/15909. PMID: 32452817; PMCID: PMC7284402.

Miró J, Llorens-Vernet P. Assessing the Quality of Mobile Health-Related Apps: Interrater Reliability Study of Two Guides *JMIR Mhealth Uhealth* 2021;9(4):e26471 URL: <https://mhealth.jmir.org/2021/4/e26471> DOI: 10.2196/26471.

Nakagawa, E. Y; Ferrari, F. C; Felizardo, K. R; Fabbri, S. C. P. *Revisão Sistemática da Literatura em Engenharia de Software*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

Paniagua, A., Bedoya, D., Mera, C. (2020). A method for assessing the accessibility and usability in mobile applications. *Tecnológicas*, 23(48), 98-116.

S. Latif, R. Rana, J. Qadir, A. Ali, M. A. Imran and M. S. Younis, "Mobile Health in the Developing World: Review of Literature and Lessons From a Case Study," in *IEEE Access*, vol. 5, pp. 11540-11556, 2017, doi: 10.1109/ACCESS.2017.2710800.

Stoyanov S, Hides L, Kavanagh D, Zelenko O, Tjondronegoro D, Mani M. Mobile App Rating Scale: A New Tool for Assessing the Quality of Health Mobile Apps. *JMIR Mhealth, Uhealth* 2015;3(1): e27 URL: <https://mhealth.jmir.org/2015/1/e27> DOI: 10.2196/mhealth.3422.

Stoyanov S, Hides L, Kavanagh D, Wilson H. Development and Validation of the User Version of the Mobile Application Rating Scale (uMARS) *JMIR Mhealth Uhealth* 2016;4(2):e72 URL: <https://mhealth.jmir.org/2016/2/e72> DOI: 10.2196/mhealth.5849.

Van Haasteren A, Vayena E, Powell J. The Mobile Health App Trustworthiness Checklist: Usability Assessment. *JMIR Mhealth Uhealth* 2020;8(7): e16844 URL: <https://mhealth.jmir.org/2020/7/e16844> DOI: 10.2196/16844.

World Health Organization. "mHealth: new horizons for health through mobile technologies." *mHealth: new horizons for health through mobile technologies*. (2011).

Zhou L, Bao J, Parmanto B. Systematic Review Protocol to Assess the Effectiveness of Usability Questionnaires in mHealth App Studies. *JMIR Res Protoc* 2017;6(8):e151 URL: <https://www.researchprotocols.org/2017/8/e151> DOI: 10.2196/resprot.7826.

Zhou L, Bao J, Setiawan I, Saptono A, Parmanto B. The mHealth App Usability Questionnaire (MAUQ): Development and Validation Study *JMIR Mhealth Uhealth* 2019;7(4):e11500 URL: <https://mhealth.jmir.org/2019/4/e11500> DOI: 10.2196/11500

GRALHA, Sílvia Regina; BITTENCOURT, Otavio Neves da Silva. Análise de questionários de avaliação de aplicativos na área da saúde: uma revisão sistemática. *Clin. biomed. res*, p. 152-164, 2022.

A ORIGEM DO PENSAMENTO FILOSÓFICO – UMA ABORDAGEM

Tânia Aparecida Soares⁴⁸
Eloiza Maria Sacramento⁴⁹
Armando Kolbe Júnior⁵⁰
Marcelo Messias Henriques⁵¹

INTRODUÇÃO

O pensamento filosófico teve origem na Grécia Antiga por volta do século VI a. C., com a transição do *pensamento mitológico para o pensamento racional*. Mudanças políticas e sociais e os aspectos destacados sobre a formação das cidades-estados (pólis), marca o desenvolvimento comercial e a expansão territorial. A conjugação desses fatos efetivou uma nova ordem social na Grécia que propiciou o desenvolvimento de várias áreas do conhecimento, como as artes, a literatura e a filosofia.

Sobre essa última, podemos afirmar que a nova ordem política foi essencial. Com o fim dos governos aristocráticos e a ascensão da democracia, os cidadãos passaram a ser os responsáveis por definir o destino da cidade.

Essas decisões eram tomadas com base em discussões públicas que tinham como pressuposto a argumentação, o raciocínio e a reflexão. O que regia a vida das pessoas não era mais a influência dos deuses ou a explicação dada pelos mitos, mas a razão.

O avanço comercial e a expansão territorial também são elementos de transformação social e contribuem para o desenvolvimento da

⁴⁸ Doutora e Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Integrante do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS/MEC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/3766241525353282>

⁴⁹ Doutoranda em Ciências da Educação (Universidade de Coimbra - POR). Doutoranda em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). CV: <http://lattes.cnpq.br/4409344572716828>

⁵⁰ Mestre em Tecnologia (UTFPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/3882320613500146>

⁵¹ Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). CV: <http://lattes.cnpq.br/2265138941933459>

filosofia. No que tange às questões relacionadas ao comércio, destacamos a mudança relacionada às transações financeiras.

No período aristocrático, a base do comércio era a troca de bens, e a autoridade que as regulava era envolta em um misticismo sobrenatural, tendo em vista sua postura social. Com a ascensão da democracia e com a expansão do comércio marítimo, a moeda passou a ser o meio de troca de valores.

Cabe destacar que a moeda em si possui um caráter abstrato, tendo em vista que seu valor é uma convenção realizada pela sociedade.

A democracia nas diversas colônias gregas, foi vivenciado de diferentes maneiras pois, cada pólis (cidades estados) tinha uma organização social e política própria, os princípios de discussão e deliberação pública possibilitavam o exercício do pensamento racional e da argumentação, viabilizando o distanciamento da percepção sobrenatural da realidade.

Para Vernant (2002), essa compreensão histórica da origem da filosofia se justifica por duas características próprias da organização da pólis: o exercício da política por meio da compreensão de que a fala é um instrumento de poder; e a disseminação e publicização de todas as manifestações da vida cultural.

O que implica o sistema da pólis, “é uma extraordinária preeminência da palavra sobre todos os outros instrumentos de poder [...] a arte da política é essencialmente exercício da linguagem; e o logos, na origem, toma consciência de si mesmo, de suas regras de sua eficácia, através da função política” (VERNANT, 2002, p. 34).

Outra característica da “pólis é o cunho de pena publicidade dada às manifestações mais importantes da vida social [...] tornando-se elementos de uma cultura comum, os conhecimentos, os valores, as técnicas mentais são levados à praça pública, sujeitos à crítica e à controvérsia” (VERNANT, 2002, p. 35).

O autor acima citado Vernant (2002) destaca um elemento como a função da escrita nesse contexto. Sabemos que no século VI ela

era dominada por poucos, mas foi quem possibilitou a disseminação de saberes antes relegados apenas a um grupo de sujeitos ou ainda considerados como exotéricos. De outro, a escrita propiciou a organização social em torno de leis que eram acordadas entre os cidadãos, tornando-as universais e ao mesmo tempo democráticas.

É possível afirmar, que com base em todos esses elementos, a filosofia se originou em um período histórico (século VI) e em um lugar (Grécia) e que isso foi possível por causa da confluência de vários elementos que caracterizavam a organização social:

- a. surgimento da pólis e a prática argumentativa;
- b. utilização da escrita como publicização do saber;
- c. instituição de uma estrutura legal;
- d. instituição de um sistema comercial monetário;
- e. expansão territorial grega. (VERNANT, 2002, p.35).

Os elementos fundantes da vida da pólis cooperaram para o surgimento da filosofia: a disseminação dos saberes, a reflexão racional, a participação social e a constituição de um arcabouço legal. Segundo Chauí (2000, p. 21), “através da filosofia, os gregos instituíram para o Ocidente europeu as bases e os princípios fundamentais do que chamamos razão, racionalidade, ciência ética, política, técnica, arte”.

É um contexto que permite compreender o significado da e como a filosofia teve origem em um tempo e em um espaço específico, e que é nele desenvolve sua reflexão.

A FILOSOFIA, MAIS DO QUE UM CONCEITO...

O termo filosofia é cunhado no século V por Pitágoras, que buscava explicar a nova forma de conhecimento que se consolidava.

Etimologicamente, é formado por dois radicais gregos, *filos* e *sophia*. O primeiro significa amor, entendido como afeição, amizade, apreço por determinada realidade; o segundo tem como significado

sabedoria, que não se restringe apenas ao acesso a dado conhecimento, mas à capacidade de entender sua constituição, aplicação e inter-relação.

Atribui-se ao filósofo grego Pitágoras de Samos (que viveu no século V a. C.) a invenção da palavra Filosofia. Pitágoras teria afirmado que a sabedoria plena e completa pertence aos deuses, mas que os homens podem desejá-la ou amá-la, tornando-se filósofos. CHAUI (2000).

Nesse ponto, mais uma vez trazemos o questionamento: afinal, o que é filosofia? Como ela pode ser definida? Para responder tais perguntas, precisamos recordar que em sua origem a filosofia foi uma atitude perante uma estrutura social que estava em mudança. Por meio de uma reflexão racional e argumentativa, busca compreender a realidade sem se conformar com aquilo que era considerado verdade.

É importante esclarecer que a filosofia pode ser confundida com algumas posturas ante o mundo que não estão pautadas em uma reflexão racional. A autora Marilena Chauí (2000) destaca essa questão, sublinhando que é extremamente contraditório afirmar que a filosofia se constitui:

- a. visão de mundo: esta é formada não apenas por análises racionais da realidade, mas pelo conjunto de experiências, valores e crenças de grupos sociais específicos;
- b. sabedoria de vida: esta é relacionada à vivência de indivíduos que, a partir de uma visão de mundo, dão explicações, nem sempre racionais, sobre aspectos da vida;
- c. explicação da totalidade da realidade: esta envolve elementos irracionais pautados na crença e na unilateralidade da existência (CHAUI, 2000, p. 16)

Deleuze e Guattari (1997, p. 14), apresentam um conceito apofático da filosofia, ou seja, a definem pelo que ela,

[...] não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesma se ela pôde acreditar se ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem

de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente. Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja [...] E a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o consenso e não o conceito.

Sob essa ótica, percebemos que a definição de filosofia não é algo simples, pois mais do que apenas um amor à sabedoria, é um tipo de conhecimento que possui escopo e intencionalidade próprios, que não se limita aos objetos de conhecimento que trata ou muito menos às abordagens que desenvolve.

A partir dessa percepção, Chauí (2000, p. 12) afirma: O que é filosofia? Poderia ser: a decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido.

Por natureza entendemos a essência de algo “conjunto de propriedades que definem uma coisa” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 198). No que tange à filosofia, podemos afirmar que se trata de uma atitude questionadora diante da realidade. Assim, a filosofia se constitui em uma ciência que busca incessantemente a verdade.

Em um de seus escritos, Platão explica que mais do que o saber, é a ignorância que move a reflexão filosófica: “Mais sábio do que esse homem eu sou; bem provável que nenhum de nós saiba nada de bom, mas ele supõe saber alguma coisa, enquanto eu, se não sei, tampouco suponho saber.

Para que sou um nadinha mais sábio que ele exatamente em não supor que saiba o que não sei” (PLATÃO, 1972, p. 15). Essa passagem pode parecer um tanto contraditória, mas não é. Para Merleau-Ponty (1993, p. 11), a filosofia é um saber cuja natureza é constituída de um

movimento “que levaria incessantemente do saber à ignorância, da ignorância ao saber, e um certo repouso entre esse movimento”.

Esse movimento é inerente à atitude crítica que se fundamenta na dúvida metódica, ou seja, na suspensão do juízo, na abstenção de conceitos prontos ou valores pessoais, que ajudam a explicar a realidade.

Se o pensador considera que determinada atitude é boa, ele não se detém nessa afirmação, mas questiona: o que é bom? Como é bom? Por que é bom? As respostas obtidas é que levam a uma nova compreensão sobre a atitude em questão. Nesse sentido, Chauí (1999, p. 14) afirma que a atitude filosófica possui características próprias:

Perguntar o que a coisa, ou o valor, ou a ideia é. A Filosofia pergunta qual é a realidade ou a natureza e qual é a significação de alguma coisa, não importa qual; perguntar como a coisa, a ideia, ou o valor é. A Filosofia indaga qual é a estrutura e quais são as relações que constituem uma coisa, uma ideia ou um valor; perguntar por que a coisa, a ideia, ou o valor, existe e como é. A filosofia pergunta pela origem ou pela causa de uma coisa, de uma ideia ou um valor.

Assim, a dúvida, o questionamento no contexto da filosofia não podem ser considerados como fúteis, inúteis ou ainda vagos, mas sim como um método para que construa uma explicação coerente e fundamentada acerca daquilo que se estuda. Um dos pensadores que fundamentou sua obra na dúvida metódica foi René Descartes.

Esse filósofo viveu no início da modernidade, quando ocorria uma mudança do paradigma teocêntrico para o antropocêntrico, em que a busca por novos pressupostos era essencial. A partir da dúvida metódica de Descartes (1999, p. 17), buscava encontrar um fundamento inabalável para o conhecimento, como ele afirma:

Há algum tempo que eu me apercebi de que, desde meus primeiros anos, recebera muitas falsas opiniões como verdadeiras, e de que aquilo que depois eu fundei em princípios tão mal assegurados não podia ser senão mui duvidoso e incerto; de modo que me era necessário

tentar seriamente, uma vez em minha vida, desfazer-me de todas as opiniões a que até então dera crédito, e começar tudo novamente desde os fundamentos, se quisesse estabelecer algo firme e de constante nas ciências.

Entretanto, é importante salientarmos que a dúvida metódica não constitui um eterno duvidar ou, ainda, um duvidar despropositado. Ela se refere aos fundamentos do saber, aos princípios sobre os quais o conhecimento está calcado.

Como afirma Descartes (1999, p. 17), “visto que a ruína dos alicerces carrega necessariamente consigo todo o resto do edifício, dedicar-me-ei inicialmente aos princípios sobre os quais todas as minhas opiniões estavam apoiadas”.

Para tanto, estabelece que a dúvida metódica deveria ser trabalhada a partir do critério de evidência, ou seja, o conceito se apresenta de forma clara e distinta, não havendo a possibilidade de contraditório.

Jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida. (DESCARTES, 1999, p. 37).

Nesse contexto, é importante destacar que apesar de a atitude filosófica estar calcada na dúvida e no conseqüente questionamento, não é todo tipo de dúvida que é objeto da filosofia. Um exemplo são as dúvidas acerca de fatos futuros aos quais não se pode dar uma resposta racional, mas apenas especulativa, tendo vista que a sucessão dos fatos é que determinará a resposta.

Dessa forma, a filosofia é uma atitude de crítica ante a realidade, que se expressa por meio do questionamento que passa a ser entendido como um método que busca a verdade. Mas, qual é o objeto ou o campo de estudo da filosofia? Ao contrário de outras áreas do conhecimento, que possuem um objeto definido, a filosofia não o tem, pois todas as realidades podem se tornar campo de investigação filosófica, desde que abordadas de forma clara e distinta.

SÓCRATES E A FILOSOFIA OCIDENTAL

Segundo estudiosos, houveram expressões da Filosofia no Oriente e na África, no entanto, a maioria dos historiadores considera que a Filosofia enquanto conhecimento sistemático iniciou-se na Grécia na cidade-estado de Mileto a partir de intensa mudança de pensamento. Neste sentido a Filosofia ocidental, configura-se como à produção filosófica dos pensadores ocidentais, ou seja, desde o surgimento da Filosofia, foram produzidas as mais variadas formas de obras filosóficas visando a reflexão com foco na existência humana. Este modelo de reflexão foi encaminhado aos países ocidentais.

Sócrates é considerado um dos principais nomes da Filosofia clássica, provindo de família humilde nasceu em Atenas, por volta do ano 470 a. C, e dentre tantas contribuições, seus pensamentos se tornaram essenciais para a filosofia, inclusive muitos autores o consideram como patrono da Filosofia Ocidental.

Conforme Guimarães et al (2014, p. 20) Sócrates,

não se isolou dos outros homens; ao contrário, exercia sua atividade filosófica em intenso contato social na cidade de Atenas. Como aquilo que lhe interessava dizia respeito ao conhecimento das coisas humanas, a pergunta fundamental que precisava responder é: o que essencialmente é o homem? De todas as características que se pode atribuir a ele, qual seria o traço essencial que o homem possui que poderia distingui-lo de todos os outros seres? Sua resposta é: a alma racional. Tendo proposto que a essência do homem se encontra em sua alma racional, a doutrina gira em torno de dois princípios, o do conhecimento de si mesmo, o exame interior da alma, e o do cuidado de si.

Diferentemente dos filósofos pré-socráticos, ou seja, os que antecederiam Sócrates, preocupavam-se com questões relacionadas aos elementos da natureza. Sócrates e os socráticos tinham como foco as questões humanas. Onde a investigação deveria ser o olhar para dentro, a investigação em si mesmos para o interior do espírito humano.

Guimarães et al (2014, p. 21), salienta que para Sócrates, os homens são melhores ou piores dependendo do conhecimento de si, do autoexame reflexivo, e do cuidado de si, isto é, de seu consequente autogoverno. É o conhecimento que torna os homens mais justos, melhores social e politicamente. Portanto, somente aquele que conhece realmente sua essência será capaz de cuidar de si para se aperfeiçoar, tornando-se melhor naquilo que por natureza deve ser.

É importante compreendermos o contexto de sociedade em que vivia Sócrates para compreendermos seu pensamento. Sócrates vivia em Atenas no século V a. C. durante o período da democracia, onde as assembleias eram abertas ao povo.

Também existiam os chamados sofistas (do grego *sophoi*, que significa “sábio”), homens influentes por ensinarem, percorriam as cidades ensinando a arte da retórica, mediante remuneração. Dentre eles merece destaque o sofista, Protágoras. Sócrates, criticava os sofistas, pois acreditava que a verdadeira virtude não poderia ser ensinada. Para Sócrates era importante a essência do conhecimento, baseado num saber fundamentado voltados ao diálogo. Criou seu próprio método, intitulado Maiêutica, (do grego “parto”, ou a “ação de parir”), neste sentido Guimarães et al (2014, p. 23) frisa,

Devemos perceber que esse método de fato promove a autonomia intelectual, o que mais uma vez indica a presença de elementos constitutivos do processo do esclarecimento já na Antiguidade. O objetivo não é submeter a ignorância do discípulo ao saber de seu mestre. Não se trata de confrontar a verdade do mestre à do aluno, pois Sócrates, apesar de desejar alcançar a verdade, nunca afirmava ser o dono dela. A verdade deveria resultar do próprio dinamismo do processo pedagógico, em que, através do diálogo, o aprendiz era estimulado a expor seu próprio saber para poder contemplá-lo, avaliá-lo e aperfeiçoá-lo. Assim, poderia perceber quais opiniões estavam bem assentadas, quais não estavam e que falsas opiniões precisavam ser deixadas pelo caminho para poder avançar.

Sócrates teve também importante atuação política, chegando inclusive a se posicionar contra a ditadura. Foi julgado e condenado

em 400 a.C. a tomar um veneno chamado Cicuta. Mesmo assim, antes da pena de morte, permaneceu dignamente em todo o período, e afirmou aos atenienses, segundo Guimarães et al (2014, p. 26) “Não te envergonhas de tentares adquirir o máximo de riquezas, fama e honrarias e de não te importares nem cogitares da razão, da verdade e de melhorar quanto mais a tua alma?”

Acredita-se que as preocupações de Sócrates eram de caráter mais ético que científico. De acordo com Russel (1957, p. 99). Na Apologia, como vimos, diz ele: “Nada tenho que ver com especulações físicas”. Os primeiros diálogos de Platão, considerados, em geral, como os mais socráticos, tratam principalmente da busca de definições de termos éticos.

É importante ressaltarmos que segundo os estudiosos, Sócrates nada escreveu. As principais fontes utilizadas para a reconstrução da sua trajetória de vida, sobretudo de seus pensamentos foram a partir dos testemunhos de seus discípulos, com destaque para Platão. De acordo com Chauí (2000, págs. 45, 46), os apontamos abaixo como:

O julgamento e a morte de Sócrates são narrados por Platão numa obra intitulada Apologia de Sócrates, isto é, a defesa de Sócrates, feita por seus discípulos, contra Atenas. O que sabemos de seus pensamentos encontra-se nas obras de seus vários discípulos, e Platão foi o mais importante deles. Se reunirmos o que esse filósofo escreveu sobre os sofistas e sobre Sócrates, além da exposição de suas próprias idéias, poderemos apresentar como características gerais do período socrático:

- A Filosofia se volta para as questões humanas no plano da ação, dos comportamentos, das idéias, das crenças, dos valores e, portanto, se preocupa com as questões morais e políticas.

O ponto de partida da Filosofia é a confiança no pensamento ou no homem como um ser racional, capaz de conhecer-se a si mesmo e, portanto, capaz de reflexão.

Como se trata de conhecer a capacidade de conhecimento do homem, a preocupação se volta para estabele-

cer procedimentos que nos garantam que encontramos a verdade, isto é, o pensamento deve oferecer a si mesmo caminhos próprios, critérios próprios e meios próprios para saber o que é o verdadeiro e como alcançá-lo em tudo o que investiguemos.

A Filosofia está voltada para a definição das virtudes morais e das virtudes políticas, tendo como objeto central de suas investigações a moral e a política, isto é, as idéias e práticas que norteiam os comportamentos dos seres humanos tanto como indivíduos quanto como cidadãos.

Cabe à Filosofia, portanto, encontrar a definição, o conceito ou a essência dessas virtudes, para além da variedade das opiniões, para além da multiplicidade das opiniões contrárias e diferentes. As perguntas filosóficas se referem, assim, a valores como a justiça, a coragem, a amizade, a piedade, o amor, a beleza, a temperança, a prudência, etc., que constituem os ideais do sábio e do verdadeiro cidadão.

É feita, pela primeira vez, uma separação radical entre, de um lado a opinião e as imagens das coisas, trazidas pelos nossos órgãos dos sentidos, nossos hábitos, pelas tradições, pelos interesses, e, de outro lado, as idéias. As idéias se referem à essência íntima, invisível, verdadeira das coisas e só

A reflexão e o trabalho do pensamento são tomados como uma purificação intelectual, que permite ao espírito humano conhecer a verdade invisível, imutável, universal e necessária.

A opinião, as percepções e imagens sensoriais são consideradas falsas, mentirosas, mutáveis, inconsistentes, contraditórias, devendo ser abandonadas para que o pensamento siga seu caminho próprio no conhecimento verdadeiro.

A diferença entre os sofistas, de um lado, e Sócrates e Platão, de outro, é dada pelo fato de que os sofistas aceitam a validade das opiniões e das percepções sensoriais e trabalham com elas para produzir

argumentos de persuasão, enquanto Sócrates e Platão consideram as opiniões e as percepções sensoriais, ou imagens das coisas, como fonte de erro, mentira e falsidade, formas imperfeitas do conhecimento que nunca alcançam a verdade plena da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Filosofia se originou na Grécia no século VI a.C., com sua natureza racional, reflexiva e questionadora, possibilitando o esclarecimento dos conceitos sobre a realidade. Destacamos neste texto a importância do período pré socrático, ou seja antes do filósofo Sócrates, onde a Filosofia preocupava-se com a origem do mundo e a das transformações na natureza, a partir do período socrático o foco passa a ser a investigação da questão humana.

Dentre os discípulos de Sócrates, merece destaque Platão, dentre outros que escreveram as ideias de Sócrates. Sem dúvidas, Sócrates é considerado um dos principais nomes da Filosofia. E que muito fortemente influenciou a Filosofia ocidental, visto que as mais variadas produções filosóficas dos pensadores do ocidente, partem dos estudos e análises da existência humana.

REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- DESCARTES, R. **Meditações sobre a filosofia primeira**. Campinas: Unicamp, 1999.
- GUIMARÃES, B. et al. **Filosofia como Esclarecimento**. Grupo Autêntica, 2014.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Disponível: Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- MERLEAU-PONTY, M. **Elogio da filosofia**. Lisboa: Guimarães, 1993.
- PLATÃO. **Defesa de Sócrates**. São Paulo: Abril Cultural, 1972.
- RUSSEL, B. **História da Filosofia Ocidental**. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1957.
- VERNANT, J. P. **As origens do pensamento grego**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVA DE ROUSSEAU, DEWEY E FREIRE

Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti⁵²

Eloiza Maria Sacramento⁵³

Marcelo Messias Henriques⁵⁴

Maria Iêda Silva⁵⁵

INTRODUÇÃO

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire. Pedagogia da Autonomia, 1996.

Iniciamos este texto, questionando quais são as relações entre Filosofia e educação?

Segundo Severino (2010) A história da cultura ocidental nos revela que educação e filosofia sempre estiveram juntas e próximas, numa relação de vínculo intrínseco. A filosofia sempre se constituiu vinculada à uma intenção pedagógica, formativa do humano. E a educação, embora se expressando com uma práxis social, nunca deixou de referir-se a fundamentos filosóficos, mesmo quando fazia deles uma utilização puramente ideológica.

Por isso mesmo, a grande maioria dos pensadores que construíram a cultura ocidental sempre registrou essa produção teórica em textos direta ou indiretamente relacionados a temática educacional, discutindo se aspectos epistemológicos, axiológicos ou antropológico de educação.

⁵² Doutora em Educação (UFPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/6605471166573621>

⁵³ Doutoranda em Ciências da Educação (Universidade de Coimbra - POR). Doutoranda em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). CV: <http://lattes.cnpq.br/4409344572716828>

⁵⁴ Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). CV: <http://lattes.cnpq.br/2265138941933459>

⁵⁵ Doutoranda em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER).

CV: <http://lattes.cnpq.br/4563159322345794>

As reflexões filosóficas contribuem muito para a educação, Perissé (2008) afirma que os filósofos encontram descrições, informações e inspirações preciosas nas demais ciências. Graças à pedagogia, obtiveram dados e considerações utilíssimas sobre a educação como prática profissional.

Graças à sociologia da educação, descobriram como o ambiente social condiciona as práticas educativas. Graças à psicologia da educação, conheceram estudos importantes sobre o comportamento humano em situação educativa. Sem falar de outras fontes: a história da educação, a economia da educação, a teologia da educação, a teoria do direito educacional, etc.

O autor citado acima, salienta a necessidade de se questionar, Perisse (2008, p. 10), a educação não é “objeto” exclusivo de nenhum especialista. O que a filosofia da educação pleiteia como algo próprio, como característica definidora, é uma atitude de renovada perplexidade e de radical questionamento perante o processo educativo. Essa atitude provoca a busca sistemática do sentido da educação.

A filosofia, segundo Medeiros (2013) desde a sua origem, se ocupou com os mais diferentes problemas, desde uma cosmologia (com os filósofos pré-socráticos) até uma antropologia, política e ética (com Sócrates, Platão e Aristóteles). Era inevitável que estes filósofos, preocupados com toda a dinâmica do real, voltassem seus olhos também para a educação.

Nesse contexto, coube ao filósofo refletir criticamente sobre a ação pedagógica, passando “de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistemática (alçada ao nível da consciência filosófica)” (SAVIANI *apud* ARANHA, 1996, p. 108). Ao aprofundar a questão antropológica (que diz respeito ao homem), axiológica (relativa aos valores) e epistemológica (relativa ao conhecimento), os filósofos naturalmente se depararam com questões do tipo: como o homem pode adquirir o conhecimento? O que é o conheci-

mento? Qual a melhor forma (método) de transmitir o conhecimento? É possível ensinar a virtude?

Neste sentido, este texto traz os pensamentos de filósofos que trataram a questão da educação, inclusive pelo olhar político no seio das relações sociais. São eles, Jean-Jacques Rousseau, John Dewey e Paulo Freire que pensaram a sociedade na teia educacional e política com foco na cidadania. Inclusive a própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) parece ter sido inspirada pelos seus ensinamentos.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Jean-Jacques Rousseau nasceu em 1712 na Suíça e faleceu em 1778, foi filósofo, teórico político e escritor. Foi um filósofo fundamental no Iluminismo e um precursor do Romantismo.

Segundo Perissé (2008) Rousseau, no início de suas Confissões, faz um comentário significativo sobre a educação da época. Aos 10 anos de idade, ele que era órfão de mãe, teve também de se afastar do pai. Sob a tutela de um tio, foi encaminhado ao pastor Lambercier para com este aprender latim e, com o latim, “tout le menu fatras dont on l’accompagne sous le nom d’éducation” (ROUSSEAU, 1968, p. 32), ou seja, aprender um amontoado de coisas e idéias confusas, desconexas e supérfluas a título de “educação”.

Perissé (2008), afirma que, a escola que ele conheceu é uma instituição prejudicial, desumanizadora. Ensinava-se ali tudo, exceto a viver e ser feliz. Como reação a esta educação deseducativa, Rousseau, autodidata incorrigível, leitor voraz, observador atento, espírito inquieto, propõe uma arte de educar que liberte as pessoas para a vida. Uma pergunta de fundo, no entanto, vale a pena fazer, e foi uma boa provocação deixada por Rousseau: Como pode o educador deseducado, que não sabe viver e não é feliz, educar para a vida e para a felicidade?

Perissé op. cit, continua, ciente da dificuldade extrema da tarefa, Rousseau opta pelo esforço teórico. Mais do que pôr mãos à obra, fundar

um colégio e realizar na prática o que lhe parece correto fazer, o pensador especula, teoriza, escreve. Confiante em seu *beau style*, confia também em sua capacidade de propor uma educação adequada à natureza.

Muitos o criticam justamente pela presunção de reformar a educação apenas com palavras (sem o aval da prática bem sucedida), mas sua teoria não deixou de inspirar, além de outros teóricos, empreendedores educacionais, para o bem e para o mal. Rousseau teoriza com o auxílio da imaginação, criando um personagem, um menino rico, órfão de pai e mãe, a quem dará o nome de Emílio, e a quem educará até os 25 anos. Quando chegar à maturidade, o seu aluno se casará com Sofia, alusão mais do que explícita à sabedoria.

O livro *Emílio ou da educação* (1762), ao *Revenons à la règle primitive!* Voltemos à regra primitiva. É esse o propósito fundamental de Rousseau. A máxima incontestável (tão incontestável como, para a ortodoxia cristã, o dogma que se lhe opõe, o do pecado original), o pressuposto subjacente ao pensamento de Rousseau é o de que não há perversidade original no coração humano.

Portanto, a criança precisa inicialmente fazer apenas o que lhe pede a natureza, e assim nada fará que não seja bom. Cabe ao educador entender que a criança é uma criança, não um adulto, e que até os doze anos não saberá avaliar corretamente raciocínios, admoestações ou argumentos.

O melhor modo de educar, por conseguinte, é trazer de volta, na medida do possível, aquilo que perdemos (se é que um dia o possuímos...). Um único exemplo: que Emílio passe os dias descalço, no verão ou no inverno, para que a sola dos seus pés se assemelhe à pele de boi. Chegará a hora de se acostumar aos sapatos, sem que sejam para ele algo mais importante do que os próprios pés.

Mais tarde, em seu inevitável contato com a sociedade, Emílio estará imune ao que nela há de posição, vicioso e desumano. Será sempre, afinal, um amável estrangeiro aos olhos dos demais. Sendo os escritos rousseauianos de fácil compreensão, com uma linguagem viva e exemplos concretos (ainda que em parte imaginários), todas as pessoas estão convidadas a polemizar com eles.

Pensando no que o autor afirma com tamanha limpidez, sentimo-nos motivados a buscar outros (e talvez melhores) caminhos, como neste trecho de uma carta do poeta alemão Friedrich Hölderlin (1770-1843) ao amigo Johann Gottfried Ebel (1764-1830), em que aquele faz algumas considerações críticas sobre a teoria de Rousseau, de acordo com Perisse (2008), Rousseau tem razão, ao considerar que:

a primeira e mais importante educação consiste em converter o menino em aluno, induzindo-o a sair do estado de natureza, do estado de inocente mas limitado instinto, para conduzi-lo à vida da cultura. Uma vez desperto tal desejo, posso e devo exigir que ele o conserve sempre vivo e que tenda sempre a satisfazê-lo. O erro de Rousseau está em esperar tranquilamente que o ser humano desperte no menino, contentando-se com uma educação quase inteiramente negativa, preocupada em eliminar as más impressões sem pensar nas boas. Rousseau apontou claramente como é injusto expulsar o menino do seu paraíso, de seu feliz estado de animalidade: não com a espada flamejante, mas com o açoite. Contudo, se bem o compreendo, cai no extremo oposto. O método de Rousseau seria mais correto se o menino estivesse rodeado de uma realidade diferente da do mundo atual. Sou eu quem deve criar um mundo melhor ao seu redor, sem imposições, sem nenhuma pretensão, como se estivesse escrito na natureza: devo apresentar-lhe os objetos rodeados de grandeza e beleza, para suscitar nele um anelo superior, uma aspiração a algo melhor [...]. (HÖLDERLIN, 1990, p. 55-56 apud Perisse, 2008).

O Contrato Social, uma de obras de Rosseau – na sua concepção, a soberania reside no povo. Sua forma de pensar, sem dúvida, influenciaram a Revolução Francesa. O Parlamento Francês condenou as obras, O Contrato Social e Emilio, pois acreditavam ser hereges. Para o contexto histórico da Europa naquela época, as ideias democráticas de Rousseau não eram bem vindas. Rousseau foi exilado e as edições de Emilio foram queimadas em Paris, capital da França.

JOHN DEWEY

John Dewey, nasceu em 1859 e faleceu em 1952, americano, foi pedagogo e filósofo contemporâneo, influenciou várias partes do mundo com o movimento de renovação da educação. Inclusive, o movimento da Nova Escola foi influenciado pelo método da experimentação e na verificação de Dewey.

De acordo com Medeiros (2013) John Dewey sentiu a necessidade de uma transformação educacional imposta pela filosofia fundada na nova ciência do mundo físico e a nova ciência do humano e do social. Como um dos grandes problemas contemporâneos continua a ser o da organização da sociedade, com uma filosofia adequada, em face dos novos conhecimentos científicos, das novas teorias do conhecimento, da natureza, do homem e da própria sociedade democrática, Dewey também voltou sua atenção para esta ideia no campo da educação, cabendo analisar mais demoradamente o fenômeno da Democracia como forma do social.

A escola deve ser um espaço democrático e formador da democracia. Dewey acredita na Democracia, mas concebe que ela não estava concretizada totalmente. A educação teria esta função, a função de coordenar na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive. E isto porque um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados. Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, função da educação.

Desta forma Dewey conclui que uma sociedade é democrática quando prepara todos os seus membros para com igualdade aquirirem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada.

Esta sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem ocasionar desordens.

A educação é um “processo de contínua reconstrução da experiência, com o propósito de ampliar e aprofundar o seu conteúdo social, enquanto, ao mesmo tempo, o indivíduo ganha controle dos métodos envolvidos” (DEWEY, 1959).

Concordamos com Cunha (1998) quando afirma que Dewey propõe uma Filosofia educacional capaz de colocar o processo educativo a serviço da transformação do mundo. Fato que só pode ser alcançado por intermédio de uma Filosofia intimamente ligada à experiência dos homens neste mesmo mundo, capaz de dar conta dos valores aqui produzidos e aptos a projetar os valores que a humanidade deseja ver concretizados.

Por isso, os problemas da educação, para Dewey, têm solução apenas em uma sociedade verdadeiramente democrática, não marcada por profundas diferenças entre as classes sociais. Dewey, no entanto, não se apresenta como adepto da transformação revolucionária da ordem social pela tomada do poder pelas classes oprimidas.

A revolução que ele propõe é a revolução educacional, possível de realizar-se por meio de uma Filosofia que leve em conta a experiência humana, e realizável somente em uma sociedade democrática já existente ou que estejam em vias de buscá-la. A teoria de educação de John Dewey, de acordo com Schmidt (2009) pretende recolocar a aprendizagem em seu lugar natural que ocupa na vida. Para ele educação é vida, e não preparação para a vida.

A educação existiu muito antes que as escolas e, mesmo com o surgimento destas, as pessoas recebem educação antes de ir para a escola, fora dela e depois dela, e certamente bem mais importante do que aquela oferecida nos curtos ou longos anos escolares. Importa, portanto, que nos voltemos para a vida e para ver como o que aprendemos pode ajudar-nos a refazer e reorganizar a nossa própria vida.

O ato de aprender, segundo Kilpatrick, tem de ser intrínseco à vida e estar em função do processo de viver. A aprendizagem escolar, no entanto, é geralmente extrínseca à vida, isto é, não tem relação com ela, nem visa a resolver problemas ou dificuldades que o aluno, passe a enfrentar. E o critério adotado por Kilpatrick para julgar o

ensino é exatamente este: se a aprendizagem escolar for intrínseca, então a aprendizagem é boa e sã.

E a criança aprende, reorganiza e reconstrói sua vida quando amplia sua experiência anterior, supera a dependência dos outros, torna-se mais responsável, mais emancipada e mais gente que antes. É exatamente isso a reconstrução da experiência que, conforme Dewey, define a educação. Resulta, então, que “A escola é a instituição pela qual a sociedade transmite a ‘experiência adulta’ à criança. [...] O saber acumulado da espécie estimula, pois, a aprendizagem e fornece os meios e modelos pelos quais pode vir a ser adquirida” (DEWEY, 1978, p. 39).

PAULO FREIRE

O educador Paulo Freire (1921-1997) é o criador de um método inovador para alfabetização de adultos, incluindo alfabetização e exercício da cidadania na prática.

A prática educativa é, como Freire mesmo afirma, política, moral e gnosiológica (FREIRE, 1996). Freire é considerado o grande teórico contemporâneo da educação brasileira, conhecido inclusive como o Patrono da Educação Brasileira, para ele, não se pode estar no mundo de forma neutra, apolítica. “É impossível a neutralidade da educação [...] Ela é política” (FREIRE, 1996, p. 110). É bastante explícito em suas obras a relação entre a política e a prática pedagógica, que estão presentes em obras como *A Pedagogia do Oprimido*, *A Pedagogia da Autonomia*, dentre outras.

Segundo Costa (2016), as preocupações de cunho pedagógico e mesmo as especificamente voltadas à alfabetização se caracterizam por enxergar a educação e a aprendizagem da leitura e da escrita como partes indissociáveis de uma totalidade social e culturalmente condicionada por dilemas históricos que constituem no homem sua humanidade, da qual é, a um só tempo, autor e receptor.

Sintoma de uma sociedade com graves desigualdades sociais, o analfabetismo, assim como outras problemáticas, resulta da privação do direito à educação e da distância - intencionalmente construída - entre a escola e as classes populares. Em uma perspectiva de educação

libertadora, deve-se procurar compreender criticamente as razões desse problema e assumir-se sujeito de sua transformação, ao invés de esperar que de fora venha a mudança.

Freire entende a pedagogia e a política como essencialmente indissociáveis, e, para que, de fato, se tornem instrumento de mudança, ambas precisam estar a serviço de um projeto libertador dos homens, em que suas próprias dimensões criativas sejam exercitadas e forneçam os subsídios para interpretar e atuar sobre o mundo, galgados no conhecimento e nos entendimentos que comunitariamente eles alcançam, livres do que Freire denomina “prescrições”, ou seja, da “imposição da opção de uma consciência a outra” (Freire, 1987, p. 34).

As obras de Paulo Freire, de acordo com Medeiros (2013) apresentam caráter político e social na medida em que, fazendo uma abordagem da educação enquanto instrumento de libertação de consciências e da necessidade da atuação do homem na sua própria existência, afirma não ser suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas que se disponha a transformar a realidade. A Pedagogia freireana em geral é um convite a uma práxis libertadora: ação e reflexão sobre o mundo e sobre os homens para transformar a realidade.

Destacamos aqui as obras de Paulo Freire; Educação Como Prática da Liberdade (1967); Pedagogia do Oprimido (1968); Cartas à Guiné-Bissau (1975); Educação e Mudança (1981); Prática e Educação (1985); Por Uma Pedagogia da Pergunta (1985); Pedagogia da Esperança (1992); Professora Sim, Tia Não: Carta a Quem Ousa Ensinar (1993); À Sombra Desta Mangueira (1995); Pedagogia da Autonomia (1997) fundamentais para estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da Filosofia e da Educação, cabe à reflexão filosófica explorar o significado da condição humana no mundo. E à filosofia da educação explicitar esse significado para o educador. Vale dizer, pois, que a filosofia da educação deve colocar para o educador a questão

antropológica, questão que deve equacionar adequadamente, recorrendo à filosofia social e à filosofia da história, e fundamentando-se numa antropologia, alicerce último de toda reflexão sobre o realizar-se do homem (Antônio Joaquim Severino apud ARANHA, 1996, p. 110).

Nossa pergunta inicial encontra resposta quando refletida na conjuntura de que a Filosofia da educação busca para si uma atitude de renovação crítica sobre o processo educativo.

Nesta síntese construída neste texto, pode -se observar que os três autores elencados, Jean-Jacques Rousseau, John Dewey e Paulo Freire, apontam para a necessidade de como deve ser o processo de educação de mulheres e homens para a vivência em sociedade, neste sentido, a educação é intrinsecamente política, pois se constitui como prática social direcionada para a cidadania.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- COSTA, Bruno Botelho. **Paulo Freire: educador-pensador da libertação**. Proposições. Unicamp. Campinas. 2016.
- CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.
- DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- MEDEIROS, Alexsandro, M. Filosofia, Educação e Política. Disponível em <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/filosofia-e-educacao/>. Acesso em: 12 out. 2022.
- PERISSÉ, Gabriel. **Introdução à Filosofia da Educação**. Grupo Autêntica, 2008.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Les confessions**. Paris: Gallimard et Librairie Générale Française, 1968.
- SCHMIDT, Ireneu Aloisio. **John Dewey e a Educação Para uma Sociedade Democrática**. Contexto e Educação. Editora Unijui, 2009.
- SEVERINO, A. Apresentação da coleção in DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis. Editora Vozes. 2010.

MATEMÁTICA E TECNOLOGIA: O USO DO GEOGEBRA PARA O ENSINO DE FUNÇÃO DO PRIMEIRO GRAU

Tarcila Oliveira Matos Muniz⁵⁶

Gabriel de Mello Loureiro⁵⁷

Marivaldo Pereira dos Santos⁵⁸

INTRODUÇÃO

Atualmente, os estudantes estão cercados pela tecnologia. O uso da internet através do celular, tablet e notebook faz com que eles tenham acesso cada vez mais rápido a uma série de informações que estão dispostas nas redes sociais, revistas eletrônicas, portais de notícias, enfim, uma gama de dispositivos que emanam informações. Dessa maneira, o modo de ensino-aprendizagem da Matemática deve seguir essa tendência tecnológica, pois o educador estando atento a essa mudança pode proporcionar através do uso de tecnologia, mais precisamente uso de softwares, um ensino mais dinâmico e integrador, na medida que, o estudante pode construir, reconstruir, investigar, diferenciar, conceitos e exemplos com maior rapidez e praticidade que um software possui, comparada a metodologia tradicional de quadro branco, lápis e papel.

Nesta perspectiva, construiu-se a questão que norteou este trabalho:

- Quais são as possíveis contribuições do software Geogebra no processo ensino- aprendizagem de função do primeiro grau?

⁵⁶ Mestre em Modelagem Computacional em Ciência e Tecnologia (UESC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/5834283034031897>

⁵⁷ Mestre em Modelagem Computacional em Ciência e Tecnologia (UESC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/8781390666125679>

⁵⁸ Especialista em Gestão de Projetos de Software (FANESE).
CV: <http://lattes.cnpq.br/5512160643608195>

A Matemática é vista por muitos estudantes como uma disciplina muito difícil e é por vezes odiada por muitos desses. Dessa maneira, é necessário que os docentes estejam atentos a esse fato e busquem metodologias que instiguem os estudantes a gostarem de estudar Matemática.

Uma maneira para aproximar a Matemática dos estudantes, está no uso de mídias tecnológicas. Xavier e Silva (2011, p. 31), destacam que:

[...] ao trabalhar com mídias, o professor pode recorrer a outras formas de abordar as coisas do mundo e da vida humana para seus alunos de modo mais fácil, agradável, livre do apego ao quadro de giz e ao livro didático (como uma ‘bengala’ insubstituível), sem ter que despendar um esforço enorme como foi o que sempre aconteceu e ainda acontece com as atuações transmissionistas na sala de aula: professor extenuado no fim do dia e alunos entediados quase todo o tempo.

Por conta disso, esse capítulo trata do ensino de função do primeiro grau utilizando o software Geogebra. O software Geogebra, é um software livre, ou seja, qualquer estudante que deseja possuí-lo, basta baixar o software e instalar no seu respectivo computador, notebook ou celular. Esse software possui um manuseio bem simples, totalmente intuitivo, o que facilita o ensino e compreensão dos conteúdos a respeito de função afim, pois permite que o estudante construa os gráficos, verificando se realmente corresponde a função desejada, permite também colorir, definir várias funções interpondo os gráficos, além de poder utilizar a malha quadriculada, em substituição ao papel quadriculado. Enfim, o Geogebra possui recursos altamente enriquecedores tanto no que se refere ao aprendizado estudantil quanto a prática docente.

Nesse cenário o objetivo principal desse estudo é, pois compreender quais são as potencialidades do uso do software Geogebra no ensino e aprendizagem da função do primeiro grau. Além de estimular o uso do software Geogebra como ferramenta na aprendizagem da função do primeiro grau.

Visando então alcançar os objetivos propostos, inicialmente utilizou – se como recurso metodológico, uma pesquisa bibliográfica que está alicerçada nos principais estudos a respeito do uso do software Geogebra como instrumento para aprendizagem de função do primeiro grau, e por fim, mostrou-se um pequeno estudo de caso onde o uso do geogebra foi fundamental para o ensino-aprendizagem de funções do primeiro grau.

BREVE HISTÓRICO E CONCEITO DE FUNÇÃO DO PRIMEIRO GRAU

Um dos conceitos fundamentais na área de matemática é o conceito de função do primeiro grau. A partir dele podemos solucionar várias situações problemas bem como realizar muitas aplicações no cotidiano como por exemplo, representar função de custo e função receita na área da Economia, bem como realizar a modelagem matemática de algum fenômeno real, expondo os dados obtidos por meio de gráfico que são determinados a partir de uma função de grau um.

Historicamente, Oliveira (1997) comenta que os babilônicos por volta dos anos 2000 a.C, gregos que viveram na Grécia antiga, bem como os pitagóricos, já tinham ideias que norteiam o conceito de funções que temos atualmente, porém a palavra função tal como conhecemos hoje aparece longinquamente em um manuscrito de Leibniz em 1673 e somente com Jean Bernoulli ocorre a definição de fato como utilizamos atualmente.

Segundo DCE (2006, p. 24),

[...]...O ensino da matemática trata a construção do conhecimento matemático sob uma visão histórica, de modo que os conceitos são apresentados, discutidos, construídos e reconstruídos e também influenciam na formação do pensamento humano e na produção de sua existência por meio das ideias e tecnologias.

Dessa maneira, é importante enfatizar que, os dados históricos são extremamente úteis na compreensão de determinado conceito matemático e os educadores matemáticos devem cada vez mais fazer o uso da História da Matemática nas aulas pois muitos estudantes questionam a origem dos conceitos bem como a aplicabilidade desses na sociedade atual.

Vale a pena ressaltar que o foco desse estudo está em estudar função do primeiro grau utilizando o software Geogebra como ferramenta para ensino e aprendizagem, portanto destacaremos aqui seu conceito. De acordo com Leithold (1990, p. 38): “Uma função linear é definida por: $f(x) = mx+b$, onde m e b são constantes e $m \neq 0$. Seu gráfico é uma reta tendo inclinação m e y e intercepto b ”. É importante destacar que, função linear, função afim, função de grau um são outros termos que são utilizados por diversos autores para denominar função do primeiro grau.

A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

O mundo está cada vez mais tecnológico. Nesse último século está acontecendo grandes avanços tecnológicos que servem tanto para a comodidade do cidadão como desenvolvimento de meios de comunicação cada vez mais precisos como também desbravações do universo como conhecimento de novas estrelas, planetas. A Matemática enquanto ciência contribui significativamente para essas descobertas uma vez que é parte fundamental para o desenvolvimento da tecnologia sendo muitas vezes o alicerce para essas descobertas, visto que, muitas das linguagens de programação utilizadas em computadores possui como base a Matemática. Vendo isso, o ensino dessa ciência deve ser baseado na inserção de tecnologia na sala de aula, desde a simples calculadora que faz apenas as quatro operações como somar, subtrair, dividir e multiplicar bem como o uso de celulares, notebooks, tablets e computadores.

É verdade que infelizmente em muitas escolas brasileiras, ainda nos deparamos com a dura realidade onde os estudantes possuem apenas o livro didático como recurso para suas aulas. Quando isso ocorre, o professor pode introduzir o ábaco, geoplano, TV e DVD com a utilização de filmes, construção de materiais concretos para que os estudantes não fiquem refém de uma metodologia tradicional, envolvendo assim os alunos, apresentando a Matemática de uma maneira prazerosa e envolvente. Entretanto, nas escolas que possuem computador e internet disponível é interessante que os educadores trabalhem com esses dispositivos pois de acordo com Bettega,

[...]...a escola mais do que nunca, precisa se apropriar das novas linguagens audiovisuais e informáticas, bem como de suas interfaces, para atender a constantes exigências do mundo contemporâneo que, por sua vez, requer uma sintonia cada vez mais afinada com o conhecimento, não só científico, mas também quanto aos valores étnicos-culturais. Pois a escola é, especialmente, o lugar onde tudo isso pode ser sentido e vivido, como reflexo da sociedade em que os jovens estão inseridos. (BETTEGA, 2010, p. 15)

Sabe – se que é na escola que o estudante está inserido a maior parte do tempo, tendo como base a política do ensino integral. Portanto é nesse ambiente que os discentes devem ser contemplados com oportunidades de conhecer novas tecnologias e o responsável por apresentar essas tecnologias aos educandos é o educador. Porém muitas vezes, a inserção da tecnologia na sala de aula esbarra na falta de conhecimento que o docente possui a respeito da mesma. Moran defende que:

Bons professores são as peças-chave na mudança educacional. Os professores têm muito mais liberdade e opções do que parece. A educação não evolui com professores mal preparados. Muitos começam a lecionar sem uma formação adequada, principalmente do ponto de vista pedagógico. Conhecem o conteúdo, mas

não sabem como gerenciar uma classe, como motivar diferentes alunos, que dinâmicas utilizar para facilitar a aprendizagem, como avaliar o processo ensino-aprendizagem, além das tradicionais. (MORAN, 2007, p. 18)

Valente ainda diz mais:

A introdução da informática na educação, segundo a proposta de mudança pedagógica, como consta no programa brasileiro, exige uma formação bastante ampla e profunda dos educadores. Não se trata de criar condições para o professor simplesmente dominar o computador ou o software, mas sim auxiliá-lo a desenvolver conhecimento sobre o próprio conteúdo e sobre como o computador pode ser integrado no desenvolvimento desse conteúdo. (VALENTE, 1999, p. 9)

Nessa perspectiva é extremamente necessário que o docente esteja apto e aberto ao uso de tecnologia na sala de aula e isso passa por possuir e/ou buscar realizar a licenciatura em Matemática bem como realizar certificações que contemplem a prática docente utilizando ambientes virtuais.

SOFTWARES EDUCATIVOS: SOFTWARE GEOGEBRA COMO INSTRUMENTO NA COMPREENSÃO DA FUNÇÃO DO PRIMEIRO GRAU

Existem vários softwares matemáticos que podem auxiliar o ensino e aprendizagem de função do primeiro grau como: Maple, Scilab, Matlab, Geogebra, Winplot, Mathematics. Porém dentre esses citados alguns softwares são ditos proprietários e outros são livres. Vale a pena diferenciar os mesmos: entende-se como software proprietário aquele que para ser instalado em uma máquina necessita – se da compra de uma licença para efetuar a instalação. Já um software livre, basta apenas realizar o download e instalar em sua máquina sem qualquer tipo de custo monetário. Por conta disso também, nessa pesquisa utiliza-se o

software Geogebra haja vista que se trata de um dos softwares livres mais completo e disponível na internet.

Cabe aqui ressaltar novamente que o uso da tecnologia em sala de aula, perpassa por um professor que sabe utilizar a tecnologia em favor da geração de conhecimento. Lima (2009, p. 36) assegura que

Ao considerar as possibilidades de ensino com o computador o que pretendo destacar é a dinamicidade desse instrumento que pode ser utilizado para que os alunos trabalhem como se fossem pesquisadores, investigando os problemas matemáticos propostos pelo professor construindo soluções ao invés de esperarem um modelo a ser seguido.

Dessa maneira, o professor ao apresentar o conceito de função do primeiro grau pode explorar o gráfico da função constante, gráfico de uma função afim qualquer. Espera – se que o estudante perceba que o gráfico da função constante fica paralelo ao eixo das abcissas e o gráfico de uma função afim possui algumas peculiaridades como o sinal do coeficiente m tendo como base a definição aqui já descrita. Com o uso do Geogebra, basta um simples clique ao sinal de menos multiplicado pela variável x para produzir um gráfico decrescente por exemplo funções como: $f(x) = -x$, $g(x) = -7x$, $h(x) = -9x - 1$, $i(x) = -10x + 2$. Porém essas mesmas funções sem o sinal de menos associado a variável x , a saber: $f(x) = x$, $g(x) = 7x$, $h(x) = 9x - 1$, $i(x) = 10x + 2$ produz gráficos crescentes.

Caso os estudantes estivessem apenas fazendo uso de lápis e papel iria ter um custo de tempo muito maior para confeccionar os gráficos comparados ao ambiente computacional para terem acesso ao mesmo conhecimento. Dessa maneira, com o uso do software é possível realizar mais exemplos comparados ao ambiente lápis e papel.

É interessante que na sala de aula, o docente realize comparações entre o que foi feito inicialmente no ambiente lápis e papel, com o que foi realizado no software, destacando principalmente a infinidade de situações que podem ser descritas e solucionadas no

ambiente virtual, bem como, a interação entre o estudante-máquina, estudante-estudante e estudante- professor.

MINI CURSO: GEOGEBRA E FUNÇÃO DO PRIMEIRO GRAU

Foi realizado um mini curso na Faculdade Anhanguera Itabuna, em julho de 2019 cujo objetivo era ensinar funções de primeiro grau para estudantes de ensino médio que possuíam dificuldades nesse assunto. Esse mini curso teve a duração de oito horas e foi ministrado em 4 dias com duração de 2 horas cada dia.

Os vinte e cinco estudantes que participaram desse estudo foram em sua maioria, oriundos das escolas públicas da região da cidade de Itabuna, Bahia.

No primeiro dia, a docente Tarcila Muniz, lotada no departamento de Engenharias da Faculdade Anhanguera iniciou a abordagem acerca do ensino de funções apresentando casos práticos, em que envolviam contextos do convívio estudantil. Foram apresentadas três situações problemas envolvendo o assunto de funções do primeiro grau.

Situação problema 1 – “Um motorista de táxi cobra R\$ 2,50 de bandeirada mais R\$ 0,50 por quilômetro rodado. Sabendo que o preço a pagar é dado em função do número de quilômetros rodados, calcule o preço a ser pago por uma corrida em que se percorreu 10 quilômetros?”

Situação problema 2 – “Carlos trabalha como DJ e cobra uma taxa fixa de R\$ 100,00, mais R\$ 20,00 por hora, para animar uma festa. Sabe – se que ele foi contratado para tocar na cidade de Itapé durante 4 horas, quanto ele receberá?”

Situação problema 3 – “O preço de venda de um livro é de R\$ 50,00 a unidade. Sabendo que o custo de cada livro corresponde a um valor fixo de R\$ 6,00 mais R\$ 8,00 por unidade, construa uma função capaz de determinar o lucro líquido (valor descontado das despesas) na venda de x livros, e o lucro obtido na venda de 250 livros.”

Essas situações problemas foram abordadas com o objetivo do estudante ser capaz de construir o modelo $f(x)=mx+b$ e posteriormente fazer suas associações. Passado esse momento, no dia seguinte os estudantes foram convidados a realizar os gráficos dessas situações problemas no ambiente lápis – papel.

Foi percebido nesse momento então, uma grande dificuldade por parte da maioria dos estudantes acerca dos eixos coordenados do plano cartesiano, bem como, do que se tratava de fato o conceito de função do primeiro grau. Muitos deles, pensavam que o valor encontrado para a variável x correspondente era assim, a função do primeiro grau. Boa parte dos estudantes, ainda não tinham compreendido a ideia de que para cada valor da incógnita x , obtinha – se uma nova solução encontrada. Daí surgiu a necessidade de discorrer sobre a correspondência de funções e retomar o assunto de conjuntos.

Após as intervenções necessárias, a docente convidou a todos para conhecer a sala de informática visando explorar o Geogebra na próxima aula.

Assim, de início, cerca de 14 estudantes, não tinham conhecimento sobre o software pois em sua escola não possuíam laboratório de informática, o que impossibilitava então o uso do software. Portanto, a docente utilizou esse dia para realizar o momento de ambientação do estudante juntamente com o software explorando todas as suas funções, sem necessariamente, ser utilizado para resolução de questões matemáticas.

A docente percebeu uma maior interação com os colegas, bem como, uma maior participação na aula, uma vez que o número de indagações aumentou consideravelmente, tanto nas relações aluno-aluno quanto aluno-professor.

No dia seguinte, foi solicitado então que os estudantes realizassem os gráficos utilizando o software Geogebra e oralmente, a docente ia instigando os alunos a alterarem suas funções recentemente criadas. Por exemplo, a situação problema 1 original diz que: “Um motorista

de táxi cobra R\$ 2,50 de bandeirada mais R\$ 0,50 por quilômetro rodado. Sabendo que o preço a pagar é dado em função do número de quilômetros rodados, calcule o preço a ser pago por uma corrida em que se percorreu 10 quilômetros?”. Assim, a professora perguntava: Pessoal e se custar agora R\$1,50 a mais, o quilometro rodado? Qual é o comportamento desse gráfico? Qual é a sua nova função?

Nesse momento, foi percebido pela docente que após toda a construção do conceito, ambientação do estudante no Geogebra, foi muito mais rápida e assertiva a resposta aos questionamentos realizados.

Além disso, o uso do software possibilitou aguçar a curiosidade dos estudantes acerca de outros entes matemáticos como círculos, triângulos, uma vez que, eles exploraram as ferramentas e gostariam de saber quando e porquê utilizar cada uma. A professora salientou nesse momento que teriam outras oportunidades para que aquelas ferramentas pudessem ser utilizadas.

Por fim, os estudantes gostaram muito da experiência pois responderam um questionário via Google Forms e cerca de 90% dos estudantes gostariam de dar continuidade ao uso da computação como aliada aos conhecimentos matemáticos, porque na concepção de muitos deles, a Matemática fica mais atrativa e dinâmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que o ensino está se transformando dia após dia e que o educador deve estar atento às ferramentas que possui para ofertar o que há de melhor para os discentes visando uma aprendizagem de qualidade da matemática. Ciência está tão envolvente e fascinante que é vista por muitos estudantes como disciplina de alta complexidade e que não possui muitas aplicações no mundo real.

Nessa ótica, pode-se perceber ao longo do que se dispõe esse artigo que a inserção do computador aliado aos softwares educativos

vem com a proposta de aproximar os alunos da tecnologia promovendo uma maior interação entre aluno/máquina, aluno-aluno bem como aluno-professor, no que fiz respeito ao fato de que os alunos se tornam mais indagadores e participativos na aula. No que tange ao uso do software Geogebra e o ensino e aprendizagem de função do primeiro grau, ficou evidenciado que esse software possui diversos recursos que vão desde ao ambiente de fácil manuseio, a recursos algébricos e visuais de fácil utilização

Além disso, concluiu-se que o uso do software Geogebra para o ensino de funções de primeiro grau é extremamente proveitoso pois utiliza a tecnologia na sala de aula, através dele é possível realizar várias atividades dispostas em livros bem como atividades disponibilizadas pelo professor, fazendo assim com que o estudante sinta se parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem, tornando – se protagonista de sua aprendizagem e não somente um coadjuvante, mero telespectador como muitas vezes ocorre quando o docente trás para si a ideia de apenas transmitir conhecimento.

Com a utilização do Geogebra, é instalado um ambiente integrador, onde as dúvidas são vistas como potencializadoras de conhecimento uma vez que o estudante começa a investigar, realizar manipulações no console do software visando solucionar seu questionamento. Dessa maneira, o professor se torna mediador e o estudante

Por fim, o uso da tecnologia vem crescendo nas salas de aula evento considerado benéfico pois a sociedade está cada vez mais tecnológica e a educação não pode estar a margem desse processo, uma vez que, é na escola que se encontram as futuras gerações, gerações essas que são responsáveis por gerar, transmitir e partilhar conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BETTEGA, M. H. S. *Educação continuada na era digital*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LEITHOLD, Louis. – *O cálculo com geometria analítica* 3.ed. São Paulo – Vila Mariana. Harbra Ltda. 1994.

LIMA, L. F. *Grupo de estudos de professores e a produção de atividades matemáticas sobre funções utilizando computadores*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Unesp, Rio Claro, 2009. Disponível em: <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/IIIedipe/pdfs/2_trabalhos/gt05_matematica/tr_a_b_gt05_grupo_de_estudos_producao.pdf> Acesso em: 07 ago. 2018.

MORAN, José Manuel. *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas, SP: Papirus Editora, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Rede pública do Estado do Paraná - DCE*, 2006.

OLIVEIRA, N. *Conceito de função: uma abordagem do processo ensino-aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Ensino da Matemática) – PUC, São Paulo, 1997. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/11176/1/dissertacao_nanci_oliveira.pd> Acesso em: 07 ago. 2018.

VALENTE, José Armando. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999. 156 p. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABB-FAAF/computador-na-sociedade-conhecimento>> Acesso em: 07 ago. 2018.

XAVIER, L. A. R.; SILVA, M. B. da. *Recursos Midiáticos para o ensino*. Blumenau – SC, IADE, 2011.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CEM POSSIBILIDADES DE BRINCAR E APRENDER NUMA SOCIEDADE PARA CRIANÇAS

Magali Dias da Conceição Machado⁵⁹

Tyciana Vasconcelos Batalha⁶⁰

José Carlos de Melo⁶¹

INTRODUÇÃO

Com o é sabido, a Educação Infantil é considerada primeira etapa da educação básica e como preconiza as leis é um direito de todas as crianças. Um direito que garante as instituições um ensino de qualidade, equidade, respeito, escuta e boas práticas para todos.

Dentro do cenário atual da educação brasileira, o avanço relacionado aos debates referentes aos contextos da Educação Infantil vem contribuindo para ampliação do conhecimento e o aprimoramento da prática docente em relação ao ensino e aprendizagem nessa etapa da educação.

Concepções de criança, infância e Educação Infantil, antes pensada respectivamente como ser ingênuo e de pureza, período que se confundia com os adultos e lugar de assistencialismo, tem sido vencido ao longo dos últimos 20 anos dando lugar ao entendimento de categorias que definem a Educação Infantil como etapa de potencialidade e desenvolvimento.

⁵⁹ Mestranda em Gestão do Ensino da Educação Básica (UFMA). Membro do Grupo de Estudos Pesquisa, Educação, Infância & Docência (GEPEID/UFMA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/9936831335551351>

⁶⁰ Mestranda em Gestão do Ensino da Educação Básica (UFMA). Membro do Grupo de Estudos Pesquisa, Educação, Infância & Docência (GEPEID/UFMA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/1376630555831292>

⁶¹ Doutorado em Educação (PUC-SP). Pós-doutorado em Educação (UNISANTOS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do ensino da Educação Básica – PPGEEB e Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infância & Docência – GEPEID.
CV: <http://lattes.cnpq.br/1282285394690979>

As discussões acerca da finalidade da Educação Infantil, anteriormente entendida como período preparatório para o Ensino Fundamental, hoje se destaca na mobilização para colocar a criança como protagonista e sujeito de direitos que aprende pela interação e brincadeiras, bem como a infância como “categoria social” que de acordo com Kramer (1996) compreende a criança como ser inserida na história e na cultura.

Embora, o reconhecimento da Educação Infantil dentro de uma legislação que garante o direito da criança de ser respeitada como pessoa cidadã, o currículo dessa etapa de educação ainda é um desafio a ser vencido, pois organizar as práticas mediante um olhar atento que respeite o cotidiano das crianças dentro das instituições de Educação Infantil não é tarefa simples.

Assim, a organização de um currículo que favoreça o desenvolvimento infantil, garantindo o direito de conhecer o mundo pelas diversas linguagens, entre elas o brincar, deveria ser pensado de forma a proporcionar a autonomia e ao mesmo tempo está sincronizada com a diversidade infantil.

O presente estudo molda-se como uma pesquisa de cunho bibliográfica, elaborada a partir de livros, artigos, teses, documentos oficiais que versam sobre a temática do currículo da Educação Infantil e o brincar como elemento fundamental para o desenvolvimento infantil.

A pesquisa bibliográfica tem a finalidade de ampliar e atualizar o conhecimento através de uma investigação de obras já publicadas e é de acordo com Fonseca (2002, p. 32), “um levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” e outros, servindo de apoio para o desenvolvimento e análises de pesquisas científicas.

O objetivo principal desse estudo é refletir sobre a organização do currículo voltado para a ampliação das linguagens infantis tendo o brincar como direito da criança, onde ela possa se reconhecer como parte integrante dessa fase tendo o professor como sujeito que colabora para a promoção de práticas que respeite a criança e seus direitos.

Para tanto o estudo está assim dividido: primeiro a uma breve introdução do contexto a ser estudado, segundo partiremos para o caminho do currículo abordando o conceito de currículo ao longo da história. No terceiro item será ressaltado as questões decorrentes ao currículo proposto para Educação Infantil seguido do quarto item que discorre sobre como as interações e brincadeiras aparecem dentro do currículo e finalizando, traremos algumas considerações sobre como ao longo da história o currículo destinado as crianças pequenas foi ganhando força para pensar na criança como ser capaz, que produz e que aprender pela interação e brincadeiras.

QUAL O CAMINHO DO CURRÍCULO?

Para se falar em currículo na Educação Infantil é necessário primeiramente pensar nas definições e concepções que foram por vezes e ainda são atribuídas ao currículo. Esse é um termo que a muito tempo vem sendo considerado e discutido por estudiosos por marcarem conflitos e contradições acerca de sua definição.

A palavra currículo origina-se do latim *Scurrere*, e refere-se a curso, ou seja, percurso a ser seguido. Para Goodson (1995, p. 31) “O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu, fortaleceu-se e vigora até hoje em muitos ambientes educacionais”.

Para Kishimoto (1996), em trabalho realizado para analisar as questões conceituais do currículo, a autora inicia seu entendimento sobre o currículo também retomando a etimologia da palavra que de acordo com suas pesquisas, derivada do termo latino “*currus*” - carro, carruagem, significando “um lugar no qual se corre”.

Além disso a própria autora conceitua o currículo como sendo uma “explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais” (BRASIL, 1996, p. 13)

Nesse mesmo projeto, a autora Zilma Moraes (1996) compreende o currículo como um “balizador de ações”, seguida por Kramer (1996) que sinaliza um currículo voltado para atender as diversidades, considerando a heterogeneidade “privilegiando fatores sociais e culturais; entendendo-os como sendo os mais relevantes para o processo educativo” (KRAMER, 1999, p. 18).

Outros autores, como Hamilton (1980) relacionou o currículo como uma forma de organização e controle social e que tinha o poder de diferenciar. Diante dessas concepções acima citadas, percebemos como tais definições se distanciam da proposta curricular para Educação Infantil nos dias atuais, que concebe um currículo vivo e social como coloca Kramer sobre a elaboração de um currículo que valorize a criança e suas infâncias, pois uma proposta pedagógica “é um caminho, não é um lugar [...] é construída no caminho, no caminhar [...] tem uma história que precisa ser contada [...] Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. [...]um caminho também a construir”. (KRAMER, 1997, p. 19).

Desse modo, pensar no currículo nas linguagens infantis, implica conhecer as culturas dentro de uma perspectiva de emancipação humana, e nesse sentido como salienta o documento do currículo orientador - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013. p. 27): A instituição da infância “[...]precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, [...] fundamentada no princípio emancipador”

O currículo deve ser pensando a partir dos conhecimentos e das relações sociais, acolhendo as vivências e os saberes dos educandos, para tanto é necessário “redefinir, e construir de forma sintética e clara, os objetivos que temos para educação das crianças pequenas e bem pequenas e os conhecimentos que consideramos essenciais para a sua inserção no mundo” (Barbosa; Horn, 2008, p. 38).

Esse processo de evolução do entendimento do currículo, especialmente dentro do contexto da Educação Infantil, não tornou a visão mais clara, muito pelo contrário, ainda é desgastante e conflitante pensar no currículo para crianças onde as linguagens infantis sejam privilegiadas e vistas no primeiro plano, como forma de aprendizagem, de comunicação e de compromisso político e ético junto com os pequenos. “[...] O currículo é lugar, espaço, território [...] é relação de poder [...] é trajetória, viagem, percurso [...] é autobiografia, nossa vida [...] no currículo se forja nossa identidade [...] é texto, discurso, documento [...] é documento de identidade”. (SILVA, 1999)

Em consonância com esse entendimento, de pensar no igual sem distinção, o currículo oculto, proposto nos estudos de Apple (1982) mostram como as instituições de Educação Infantil, que consideram o currículo prescritivo, favorecem para a produção e reprodução das desigualdades sociais, isso justificado no acesso as brincadeiras, aos brinquedos, ao lugar das crianças nos espaços públicos de Educação Infantil, que cerceiam o direito de se desenvolverem de forma integral e legítima.

Para o autor, o currículo não pode ser considerado um conjunto neutro de conhecimento, ao contrário, ele é parte de uma seleção dos grupos que estão no poder, tornando um produto de tensões e conflitos que dentro de um determinado contexto mascara a relação de poder (Moreira e Tadeu, 2013).

Silva (2000) também aponta para o cuidado com a elaboração das propostas curriculares uma vez que para o autor, o currículo também carrega os posicionamentos dos grupos dominantes, que impõem sua visão de mundo, seu posicionamento político, desconsiderando os demais grupos sociais.

Assim sendo o currículo é compreendido como uma organização de propiciar, produzir e recriar a cultura de uma sociedade, que orienta o trabalho pedagógico.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO PARA AS CEM LINGUAGENS?

*A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos cem pensamentos
Cem modos de pensar de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar
De maravilhar e de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
(LORIS MALAGUZZI, 1999)*

As cem estão lá. Pensar no poema de Malaguzzi nos remete a olhar a criança como um ser inteiro, repleto de singularidades, que aprende com suas experiências, que carrega conhecimentos e curiosidade, que se manifesta como ser que produz cultura e constrói sua identidade considerando as práticas cotidianas que ela vivencia e o meio ao qual está inserida.

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, e tem a finalidade de desenvolver de forma integral crianças de até 6 anos em seus aspectos físicos, psíquicos, intelectual e social, tendo a família e a comunidade como apoiadores conforme estabelece as Leis de Diretrizes de Base (LDB) (BRASIL, 1996).

Distinguir a criança na sua inteireza nem sempre foi assim. No final da década de 70 os primeiros debates para estabelecer um currículo específico para a Educação Infantil foram surgindo, porém, dissociado de uma intencionalidade educativa, que não definia a educação infantil como etapa fundamental para as crianças pequenas.

O documento intitulado como Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil elaborado pelo Ministério da Educação diz que “a não definição de uma identidade própria é a grande marca da educação infantil durante toda sua curta história.” (BRASIL, 1996, p. 7).

Nesse documento já havia uma preocupação com uma definição de currículo que pudesse garantir e respeitar as diferenças de faixa etária, étnicas, culturais, raciais e que, concomitantemente, respeitasse os direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 5 anos.

As instituições de Educação Infantil desde sempre, estão repletas de pequenos personagens que se encontram diariamente configurando-se num processo de interações. Essas interações ocorrem das mais variadas maneiras possíveis.

Assim, as relações e interações vão se estabelecendo e as crianças vão se descobrindo como sujeitos e pertencentes a determinados grupos. “As crianças “chegantes” a esse mundo precisam adentrá-lo, inserir-se nele, constituindo-se progressivamente como sujeitos humanos, que partilham esses significados com os demais sujeitos de sua cultura (com os adultos ou com seus pares)”. SALLES e FARIAS (2012)

Dessa maneira as instituições que atendem crianças pequenas e bem pequenas devem considerar a diversidade daqueles que estão lá e acolher seus saberes e conhecimentos na medida que possa ampliar suas experiências e ajudá-las a compreender melhor o mundo e a si mesma, numa relação de afeto e responsabilidade.

Por compreender essa criança “chegante” é que o currículo da Educação Infantil, ao longo da história foi passando por diversas transformações desde a transição de instituição assistencialista para instituição educacional como modelo escolarizante que antecipa conteúdo do ensino fundamental, limitando e fragmentando práticas espontâneas de natureza infantil, até se consolidar como primeira etapa da educação básica priorizando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica.

Nesse contexto, como forma de barrar práticas excludentes que ferem os direitos sociais e educacionais das crianças propostos na constituição, no estatuto da criança e do adolescente e nos documentos oficiais que norteiam a educação infantil, a exemplo das DCNEI (2009) e a BNCC, (2018) o currículo da Educação Infantil deve ser pensado

como algo não neutro, direcionado a organização do conhecimento e forma de expressão da cultura conforme sinaliza Veiga (2006).

Tal discussão vai ganhando folego a partir da organização dos documentos legais que norteariam a Educação Infantil.

Nesse ponto, os Referenciais Curriculares Nacional da Educação Infantil (RCNEI) com a necessidade de estabelecer uma relação comum referente ao currículo sinaliza essa organização como um conjunto de referências e orientações pedagógicas. Este documento objetivava guiar os educadores sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas que respeitasse a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998).

Adiante, em 2009 as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI) chegam para definir o currículo como sendo “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2009). Nesse documento, o conteúdo de currículo se estabiliza e surge as brincadeiras como eixo orientador da prática docente, indicando o caminho para uma formação integral da criança que atenda suas singularidades.

Em 2018, num movimento de priorizar a equidade no país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta o currículo como sendo uma organização ou arranjo organizado por campos de experiências que propõe situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças, acolhendo seus saberes e conhecimentos já consolidados.

Organizar o currículo considerando os campos de experiências se revela importante pela particularidade da criança se formar ou não, pela ação das interações que estabelece com o meio e com as pessoas desde a chegada até sua saída nas instituições, não cabendo segmentar a ação do aprender.

Assim, todos esses documentos foram sinalizando ao longo dos anos, a importância de assegurar a qualidade e a intencionalidade de um trabalho que priorize a criança dentro de um contexto do cuidar e educar como ações indissociáveis, abandonando a ideia de um currículo

entendido como lista de conteúdos e disciplinas e que considerasse o lugar da criança na sociedade além da bagagem cultural que ela carrega.

AS BRINCADEIRAS DENTRO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE BRINCAR E APRENDER!?

Assim como o direito à educação é fundamental para as crianças, toda criança também tem o direito de brincar garantido em lei e essencial ao desenvolvimento infantil. A criança se apropria de bens culturais, ampliando seu conhecimento e aprendendo através de interações e brincadeiras.

O brincar na atualidade é visto e defendido como um direito social da criança, sendo ampliado para o cenário educacional. Considerado como uma das linguagens da criança, o brincar torna-se a atividade principal nessa fase do desenvolvimento infantil. É pelo brincar que ela se expressa, comunica e aprende. O brincar como linguagem infantil, é materializado pela vivência lúdicas experimentados pelas crianças, que utilizam dessa atividade para dizer sobre si, sobre o outro e o que elas sabem e querem saber sobre o mundo.

Considerado um dos eixos norteadores da prática docente e princípio básico contido nas diretrizes curriculares (BRASIL, 2009), o brincar passou a ser direito de aprendizagem inserido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) orientando todo o trabalho docente.

Como eixo norteador do trabalho pedagógico proposto nas DCNEI, o brincar se apresenta em todos os campos de experiências balizando a Educação Infantil, tornando-se uma linguagem mediadora.

A brincadeira é a atividade principal da criança conforme afirma Vygotsky e Leontiev (1994), o que significa que a criança aprende por meio das ações do brincar, sendo fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas na infância. É pelo brincar que as crianças se apropriam dos conhecimentos e dos saberes.

Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhe deram origem (RCNEI, 1988, p. 27). No âmbito das DCNEI, as interações infantis devem promover a igualdade de oportunidades sem distinção de classe sociais, tendo acesso aos bens culturais.

Como produção cultural, o brincar também é aprendido social e culturalmente, pois conforme Debortoli (2006) as brincadeiras são “conhecimentos plenos de história, dignos de serem aprendidos e ensinados”. Portanto, o brincar pressupõe uma aprendizagem social.

Nesse contexto, a proposta de organização curricular que acolhe a educação infantil vem sendo pensada de forma a assegurar e garantir o direito da criança de brincar e se manifestar nas suas diversas linguagens, portanto, pensar num currículo dotado de listagens, ou percurso é subtrair a possibilidade de manifestação das linguagens infantis nessa etapa de educação como sinaliza Nascimento (2007) ao destacar a importância de um currículo vivo⁶².

Nessa compreensão, da criança como ser de cultura, fica inviável, pensar num currículo de uma cultura unitária, é necessário acolher situações reais, elaborados por uma comunidade que comunica seu local de atuação, conforme salienta Freire (1996):

[...]pensar certo coloca ao professor, ou mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação como ensino dos conteúdos. (1996, p. 30)

Para Winnicott (1975) “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação”.

⁶² O currículo é algo vivo e dinâmico. Ele está relacionado a todas as ações que envolvem a criança no seu dia a dia dentro das instituições de ensino, não só quando nós professores consideramos que as crianças estão aprendendo. O currículo deve prever espaço de interações entre as crianças sem a mediação direta do professor, e espaços de aprendizagem na interação com os adultos, nos quais as crianças sejam protagonistas. (NASCIMENTO, 2007, 16)

Dentro do currículo da educação infantil o brincar tem a finalidade conforme Oliveira (2010),

Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecimento e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. Na brincadeira de faz-de-conta se produz um tipo de comunicação rica em matrizes e que possibilita às crianças indagar sobre o mundo a sobre si mesmas e pôr à prova seus conhecimentos no uso interativo de objetos e conversações. Através das brincadeiras e outras atividades cotidianas que ocorrem nas instituições de educação infantil, a criança aprende assumir papéis diferentes e, ao se colocar no lugar do outro, aprender a coordenar seus comportamentos com os de seus parceiros e a desenvolver habilidades variadas, construindo sua identidade.

As brincadeiras, portanto, devem fazer parte do cotidiano e o educador deve sempre estar atento as necessidades e interesses das crianças, pois a criança, conforme sinalizava Malaguzzi, não precisa de uma professora de disciplina ou matéria escolar e sim de uma professora de criança.

Oportunizar situações de brincadeira no contexto da educação infantil é fundamental para que as crianças aprendam brincando, por meio de seus pares e de sujeitos mais experientes, ocupando um lugar de destaque no currículo infantil.

Sendo assim, o educador de Educação Infantil deve estar atento a propostas desafiadoras para que as crianças possam vivenciar experiências significativas, ampliando os limites, propondo brincadeiras significativas, que respeite o modo de ser da criança, sua cultura, fornecendo brinquedos adequados e primando por ambientes e materiais acolhedores e seguros.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

Para pensar o currículo da Educação Infantil, se faz necessário pensar no brincar como atividade potencializadora do desenvolvimento infantil, pois é por meio dessa ação que a criança se torna um ser de cultura construindo uma visão positiva de si e do outro.

O percurso até aqui relacionado ao currículo da Educação Infantil demonstra um grande desafio para relacionar o brincar como eixo do currículo da Educação Infantil, pois embora explícito, mas não de forma clara, coloca em dúvidas a organização das práticas a serem desenvolvidas pelos educadores na intenção de ampliar o conhecimento das crianças, assim, reforçando práticas que não dialogam como a narrativa dos documentos legais que colocam as crianças como protagonistas, apontando a diversidades cultural, reforçando seu papel de transformar a cultura.

Perceber o currículo como um documento norteador, se torna cada vez mais confuso, ora pela falta de formação dos professores, ora pela negativa de se colocar numa postura positiva de educador crítico que se interessa por mudar a realidade a qual está inserido.

Os documentos norteares deixam bem claros que a organização curricular na educação não se distancia das outras etapas e que o papel da escola mediante o currículo adotado, deve ser pensado por todos, dentro de um coletivo, expresso por escolhas intencionais.

Ao pensar na história do currículo e suas teorias, notamos que ao longo das décadas o currículo foi se consolidando, buscando atender interesses distintos, e sempre com uma preocupação política e de interesses.

O currículo da Educação Infantil que traz o lúdico como categoria para a promoção da cultura infantil, a valorização da infância e assegura o direito da criança, de participar de situações, vivências e experiências positivas em ambientes educacionais.

É necessário que o currículo assegure e proteja as crianças, respeitando seus mundos, suas infâncias, suas culturas, seus modos

de se expressar, garantindo a valorização das linguagens, entre elas o brincar como eixo norteador da prática docente. De tal modo que a crianças possa mostrar suas brincadeiras, possam apreender novas brincadeiras, possam se conhecer, conhecer o outro, ter o educador como apoiado e grande incentivador.

Defender um currículo que priorize as brincadeiras, é comungar com a crianças cidadã, a criança singular e carregada de particularidades, e de diversidade. Dessa forma, o currículo deve ser voltado e compreendido por um educador e uma comunidade escolar que pensa na criança coo produtora de cultura, considerando suas vivencias e modos de ser e estar no mundo.

É preciso compreender a criança na sua inteireza e na sua subjetividade, sendo capaz de refletir e criar situações que colaborem para o desenvolvimento infantil e sobretudo respeitando e acolhendo todo seu repertorio cultural.

Assegurar um brincar de diversas formas, em diversos espaços e tempos e com diferentes parceiros, ainda é tarefa a ser cumprida, a ser vivida nos ambientes escolares infantis, olhando para o presente, convidando para a vida e para o agora.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise, 1996.

DEBORTOLI, José Alfredo. As crianças e a brincadeira. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. (Orgs.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GOODSON, Ivor. **Etimologias, epistemologias e o emergir do currículo.** Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 29-44.
- KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares:** subsídios para uma leitura crítica. Educação e sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/97.
- LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky, L. S.; Lúria, A. R.; Leontiev, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Moraes, 1994.
- MALAGUZZI, Lóris. Histórias, Ideais e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn, FORMAN, George; GANDINI, Leila. **As cem linguagens das crianças.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.
- MELO José Carlos de. **Por entre as águas do sertão: currículo & educação ambiental das escolas rurais do Jalapão.** 256 f. Tese (Doutorado) São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de SP, 2011.
- MOREIRA, A. F. B; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, Cultura e Sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-48.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo:** uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.
- SALLES, Fátima; FÁRIA, Vitoria. **O currículo na Educação Infantil:** as relações da criança com os saberes e conhecimentos da natureza e da cultura, 2012.
- WINNICOTT. D.W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro. Imago, 1975.

A REPRESENTAÇÃO DAS COMUNIDADES INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: UMA RELAÇÃO ENTRE A LEI 11.645/08 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vanessa da Silva Pereira⁶³
Anderson Vicente da Silva⁶⁴

INTRODUÇÃO

Abordar a história da educação na América Latina é pensar os processos que vão desde o debate sobre sua doutrina até a resignificação de sua relevância. Inicialmente o ato de instruir estava vinculado nas diretrizes da igreja, que consistia apenas em reproduzir tarefas básicas e muitas vezes relacionadas a habilidades mecânicas. Ao longo do tempo a educação se transformou em ferramenta de manutenção do poder na medida em que os governos nacionais decidem por assumir a responsabilidade de sua continuidade em nome da soberania nacional. Assim, a conservação desse poder instituído está essencialmente ligada à formação da sociedade. As ideias de aprender a ler, escrever, contar e rezar foram gradualmente substituídas pela necessidade de construir, sobreviver, obedecer ou dominar (DUMONT, 2022). De fato, a virada do século transformou a visão da sociedade sobre os papéis atribuídos aos indivíduos. Ao lado da influência externa, principalmente dos países europeus, o principal fator determinante é o novo Estado-nação, encarregado da institucionalização do pensamento educacional e sua separação do ensino religioso. As constantes mudanças políticas durante o século XX, transformarão ainda mais a visão do papel da educação.

⁶³ Mestranda em Ciências Sociais, Cooperação e Desenvolvimento na América Latina (IHEAL/ Université Sorbonne Nouvelle). CV: <http://lattes.cnpq.br/2435675233564368>

⁶⁴ Doutor em Antropologia (UFPE). Professor Adjunto (UPE). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino das Ciências Sociais (GEPECS/UPE). CV: <http://lattes.cnpq.br/8170344621940111>

A história da educação também pode ser considerada a principal ferramenta de protagonismo e memória de muitos grupos sociais. E quando se trata do grupo mais presente desde a criação da América Latina, provavelmente é impossível não falar dos povos indígenas. Em contrapartida, quando se trata do reconhecimento dos direitos e da representação dessas comunidades, as lacunas são evidentes e sua invisibilidade se torna real. Na realidade, um longo caminho foi percorrido para a criação de políticas relativas aos povos indígenas e, muitas vezes, ainda mais complexo é colocá-las em prática. Nosso objetivo é então analisar a estrutura dos livros didáticos utilizados nas escolas públicas do Brasil, a fim de verificar como foi elaborada a representação do índio brasileiro em sala de aula.

Em nível global, a retomada dos direitos civis após anos marcados por conflitos internos e externos, como as ditaduras na América Latina e a Guerra Fria, traz à tona a questão da igualdade de poder e da inclusão das comunidades na sociedade contemporânea. E na década de 1960, Paulo Freire insistia na ideia da impossibilidade de um processo educacional neutro. Segundo ele, ou a educação funciona como instrumento de supremacia das classes dominantes, que buscam privilegiar sobretudo a manutenção da ignorância das classes desfavorecidas, fala-se então em “absolutização da ignorância”, ou leva “à prática da liberdade” (FREIRE, 1987, p. 75; p. 44) onde homens e mulheres aprendem a encarar criticamente sua realidade, refletindo assim sobre como participar da transformação de seu lugar na sociedade. O processo educativo nessa perspectiva deve permitir que os indivíduos desenvolvam o pensamento crítico, e a educação surge como uma prática que permite a todos exercer sua liberdade e ser autônomo, desde a educação infantil até a universidade (DUMONT, 2022). Nesse sentido, Morin (2009) ressalta, anos depois, a necessidade de reformular o que se entende por processo educacional. Segundo ele, esta reforma só seria um sucesso atrelado a uma reforma social onde “como sempre, a iniciativa só pode partir de uma minoria, inicialmente

incompreendida, às vezes perseguida. Então a ideia é difundida e, quando se espalha, torna-se uma força motriz” (MORIN, 2009, p. 101).

Segundo Chartier (2003, p. 7), “[...] linguagens, representações e práticas oferecem uma maneira inédita de compreender as relações entre as formas simbólicas e o mundo social”. Isso nos leva a refletir sobre o papel da história como meio de combate à invisibilidade dos povos indígenas no âmbito social, e como essa invisibilidade se refletirá também em outros aspectos civis, como o espaço escolar. De fato, a sociedade civil continua a reproduzir no imaginário coletivo esse caráter genérico “indígena” tão difundido e distante da realidade. Nessa perspectiva, a criação da lei 11.645/08 vem das mais profundas expectativas de mobilização dos atores sociais para a representação histórica de personagens até então subordinados. Também combina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, as diretrizes dos colegiados nacionais e internacionais e os planos governamentais voltados à educação, são responsáveis pelo início das mudanças na educação dos jovens e os primeiros passos contra sua falta de reconhecimento histórico.

Em seu espaço de trabalho, o professor, além de sua instrução formal, conta com o suporte de documentos de orientação para o sucesso do programa escolar. Entrelaçando o conhecimento de documentos históricos, literatura e obras clássicas, o livro didático acaba sendo, em muitos casos, a única alternativa para os professores auxiliarem seus alunos no processo de aprendizagem. Por outro lado, como aponta Munakata (2003, p. 06), “o livro didático não é o portal para o mundo inteligível, onde o ‘leitor’ pode captar (mais ou menos) ideias perfeitas ou mesmo ideologias; é um objeto educacional de manusear, de acordo com determinados protocolos de uso”. É justamente nesse contexto que este trabalho trará informações importantes e relevantes sobre a representação dos povos indígenas nos livros didáticos escolares, em especial sobre a maneira como os professores os utilizaram na sua formação, ou como transmitiram o que aprenderam em sala de aula por

meio desse livro didático. Em especial, o uso desse material é bastante difundido no Brasil, isso se deve em grande parte à falta de recursos financeiros ou técnicos para explorar outros caminhos educacionais, como a informatização, por exemplo.

Com foco na História da Educação, este artigo abordará também a História Cultural, uma vez que analisa as representações dos povos indígenas dentro do livro didático. Ao longo desse percurso, será elencado uma série de instrumentos legislativos como a Lei nº 11.645/08 do Brasil, bem como a representação dos povos indígenas no livro didático escolar, as leis anteriores a Constituição em vigor no país, e as leis que o constituíram estruturando os direitos indígenas. Para tanto, foram realizadas consultas no site do Governo Federal brasileiro. Devido a uma reformulação estrutural do site do Ministério da Educação, algumas informações da bibliografia podem ter sofrido alterações e não estão acessíveis.

Na análise do livro didático, examinaremos os livros didáticos *Olhares da história: Brasil e mundo* (2006) e *Inspire história* (2018), utilizados respectivamente no 2º ano do ensino médio e 7º ano do ensino fundamental público do estado de Pernambuco-Brasil. As informações, principalmente as provenientes de sites do Governo Federal, como os arquivos das descrições dos planos governamentais relativos à educação como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), não eram muito precisas. Portanto, a análise teve que contar com os textos das Câmaras dos Deputados e da imprensa. Em outros casos, como o de livros didáticos, alguns dos documentos consultados foram produzidos a partir do compartilhamento de arquivos com educadores da rede pública atuantes no período estudado no estado de Pernambuco.

Primeiramente, será apresentado um breve histórico dos direitos indígenas no Brasil e na América Latina, bem como o processo de criação das leis referentes à educação dessas populações no Brasil. Em seguida, a discussão será dedicada ao livro didático, seu desenvolvimento e as leis que foram precursoras dessa ferramenta educacional, bem como

sua utilização pelos professores. Por fim, a intenção é apresentar a representação dos povos indígenas em dois livros escolares pernambucanos.

DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS AOS PROCESSOS SELETIVOS: DA BNCC AO PNLD

A LDBEN em sua primeira versão, datada de 1961, foi debatida e elaborada no contexto da redemocratização do país logo após o fim do estado novo (1937 -1945). Entre suas primeiras orientações está a ampliação das escolas oficiais homologadas pelo Estado, além da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino superior, favorecendo a laicização.

Em sua 2^a versão a LDBEN de 1996 ampliará de acordo com o artigo 9º “competências e diretrizes que devem inserir nos programas de estudos os conteúdos mínimos comuns obrigatórios garantindo a formação básica comum do país”, em parceria da federação com os estados, municípios e Distrito Federal. Essa situação dará origem ao surgimento de outros órgãos reguladores como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Metodológicas Gerais (OMG), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

A sequência da elaboração desses documentos consiste na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) via resolução nº 3 do CNE de 26 de junho de 1998. Estes têm sido apoiados por discussões dos mais diversos setores da sociedade civil por meio da formulação de consultas com especialistas da área de educação. Os PCNs foram inicialmente divididos em dez volumes e visavam orientar a estruturação dos currículos escolares em nível nacional, buscando uma melhor organização e maior qualidade do ensino. Visando a forma de sua aplicabilidade em sala de aula, entre os anos de 1999/2000 foi criada a Orientação Metodológica Geral (OMG) em articulação com as secretarias de educação e universidades. Este sortimento de textos

visa orientar a escola como estrutura e os professores sobre as formas que os programas de ensino devem adotar.

Com base nas DCNs, foram elaborados PCNs, com referências para cada disciplina, que auxiliam instituições de ensino e pessoas envolvidas na elaboração de seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Os PCNs foram criados em 1999 pelo Ministério da Educação (MEC) em resposta às propostas de 1997 e 1998 (BICENTY, et al, 2022, p. 01).

Como resultado, as DCNs reforçarão a necessidade de uma Base Nacional Comum para a educação. A unificação dos programas de ensino teria a vantagem da pluralidade de ensino, incluindo a interdisciplinaridade e ênfase no multiculturalismo. Consequentemente, as DCNs são vistas como as precursoras para definir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao “objetivar estabelecer bases nacionais comuns para a educação infantil, ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2018).

A BNCC criada inicialmente em 2014 e já em sua 3ª versão aprovada em 2018 faz parte da Política Nacional de Educação Básica. Um de seus desafios mais prementes é a integração das políticas de educação entre União, estados e municípios. Entre suas atribuições está também a unificação dos programas de ensino para que não se limitem a uma região ou sejam datados do ponto de vista factual. É por causa desse contexto que atualmente é possível pensar a educação indígena no Brasil e também o ensino dessa temática nas escolas. Para a implantação da BNCC em cada estado brasileiro, é fundamental que esse currículo seja adequado à reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e à formação de professores. Toda a estrutura educacional faz parte do processo e não apenas a Secretaria Municipal. Por isso, é necessário seguir a ordem das secretarias nacionais e estaduais. Ou seja, a participação da comunidade que também tem um papel importante, assim como os alunos. O professor pode, assim, trazer para

sua vivência a percepção do espaço do outro e o respeito que pode ser conquistado nessas relações (PEIRANO, 2014).

Por fim, com vistas a compreender as estruturas que compõem a materialização do conhecimento em forma de livro, vale destacar a implementação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Este é o resultado das unificações para a aquisição e distribuição de livros didáticos e literários. Previamente contemplado pelo Programa Nacional do Livro Didático Escolar (PNLD) e pelo Programa Nacional das Bibliotecas Escolares (PNBE); esta junção será renomeada para Programa Nacional de Livros e Materiais Didáticos com a mesma sigla (PNLD).

Além de um espaço que reproduz as desigualdades existentes na sociedade, a escola também é uma organização que exige investimentos (DUMONT, 2022). A criação da BNCC está indissociavelmente ligada ao PNLD na forma de editais públicos entre as editoras, que concorrem às edições.

A IMPORTÂNCIA DA LEI Nº 11.645/08 PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Com a CF/1988, o Estado brasileiro tem a responsabilidade de garantir a proteção das manifestações culturais, quaisquer que sejam, inclusive as dos povos indígenas. Isso é descrito no parágrafo 1º do artigo 215 como “o pleno exercício dos direitos culturais” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, foi abandonada a perspectiva homogeneizadora que considerava os grupos indígenas como uma categoria social transitória a ser incorporada à comunhão nacional, dando-lhes as garantias fundamentais dos cidadãos brasileiros.

No Brasil, no campo da educação, a criação da lei 11.645/08 sancionada em 10 de março de 2008 vem reafirmar a necessidade de implementar os estudos dos povos indígenas no espaço escolar. Essa lei tem como legado o trabalho da antropóloga Aracy Silva que dedicou parte de sua vida científica ao ensino. Pioneira na discussão das questões indígenas nas escolas com seu livro *A Ques-*

tão Indígena na Sala de Aula: Subsídios para os Professores de 1ºe 2º Grau (LOPES DA SILVA, 1987).

Em estudo realizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) denominado resolução nº1447, o MEC organizou duas frentes para impulsionar a aplicabilidade da lei:

- 1) a promoção da formação continuada de professores, realizada pelas instituições de ensino superior (IES) em cursos avançados e de especialização; e 2) aquisição e distribuição de livros didáticos para escolas de educação básica. (BRASIL, 2015, p. 02).

Por meio dessas duas ações estruturantes que dialogam com os princípios da LDBEN, o MEC tem buscado preencher a lacuna na formação inicial de professores e atualizá-los sobre os povos indígenas. E, na aquisição de novos livros didáticos, o MEC considerou reformular, nos princípios da lei, as diretrizes para enfrentar as diversas formas de discriminação e preconceitos. No parecer final deste documento datado de 2015, mas construído ao longo do início da década de 2010, mostra-se como a aplicação da lei:

[...] fomentou a compreensão de que é preciso construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como valor e, ao mesmo tempo, criar um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como um meio de superar situações de preconceito e discriminação étnico-racial (BRASIL, 2015, p. 02)

De um modo geral, as pessoas não compartilham o mesmo espaço, seja ele social, econômico ou político. Isso possibilita obter diferentes percepções, físicas ou mentais, de um mesmo lugar. No nível da formação, a pedagogia tenta com os instrumentos que lhe são fornecidos submeter os setores mais populares à sua própria transformação social, fortalecendo-os intelectualmente na sociedade. Dez anos após

a promulgação da Lei 11.645/08, ela influenciou diversos mecanismos governamentais e mudou a forma de pensar e falar, mas principalmente de escrever sobre essas comunidades. E como se trata de um trabalho de análise pedagógica, é preciso observar como ela influenciou a escrita no que é o suporte textual da educação: os livros didáticos.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: “OLHARES DA HISTÓRIA: BRASIL E MUNDO” (2006)

Sobre os autores: Claudio e Bruno Vicentino são dois ex-professores de História do Ensino Médio que se dedicaram à publicação de livros didáticos. Claudio Vicentino obteve o 3º lugar do prêmio Jabuti em 2012 pelo livro didático Atlas Histórico – Geral & Brasil produzido pela Editora Scipione.

O livro parte do princípio de que a História é produto de uma construção coletiva de historiadores, pensadores e filósofos. No início de cada capítulo, é apresentada uma foto contemporânea com o título histórico a ser trabalhado. A sugestão, segundo os autores, é criar uma ponte entre os argumentos a serem trabalhados, por meio de diversos recortes fotográficos, fazendo com que o presente próximo se misture com a história colonial, buscando fazer os conteúdos dialogarem entre o professor, os alunos e as notícias. No entanto, nesta diretiva, os autores encontram-se numa certa ingenuidade ou incapacidade explicativa, negando aos alunos autonomia para desenvolverem as suas próprias reflexões, tornando a foto/capa um simples acessório sem qualquer significado. Surgida no século XIX, a fotografia segundo Maud (1996, p. 76), apresenta-se “[...] como uma mensagem que se desenvolve ao longo do tempo, tanto como imagem/monumento quanto como imagem/documento, tanto como testemunho direto quanto indireto do passado”. Por vezes como representação da verdade através da memória, a fotografia tem o poder de evocar os sentidos tanto de quem a produz quanto de quem analisa o outro por meio de seus conceitos e percepções. As fotografias do livro didático são um

elemento adicional que permite que os alunos tenham noções dos eventos descritos anteriormente, mas que não criariam tanta consciência quanto o apelo visual. O uso da técnica e a observação dos elementos que a compõem são tão essenciais quanto a própria imagem. É através do toque e da sensibilidade do professor que os elementos resultantes da subjetividade podem ser percebidos nos traços urbanos na relação de vida em comunidade (MAUD, 1996).

No caso dos povos nativos, essas observações são pouco exploradas no campo visual, bem como nos textos. O livro possui dois capítulos (o 7º e 8º, respectivamente), que falam sobre as populações nativas e sua relação com a invasão europeia. Ao longo dos capítulos, encontramos suas descrições sobre os indígenas, desconsiderando o multiculturalismo, suas singularidades e suas particularidades. No capítulo 7, intitulado “Expansão e diversidade econômica na América portuguesa”, o livro do aluno apresenta um trecho do livro “Mulheres no tempo dos bandeirantes”. No livro do aluno, ele é apresentado até graficamente como um texto acessório ao tema principal. Entre os manuais do professor, o livro é citado como leitura sugerida. Nessa perspectiva, os autores sugerem que o docente “organize um debate entre os alunos sobre o papel da mulher e as diferenças entre os sexos nas relações afetivas e familiares no mundo contemporâneo, em comparação com o tempo dos bandeirantes. Há uma série de perguntas sugeridas para a sequência desta aula, tais como: as mulheres nas relações familiares atuais ocupam um papel semelhante ao das mulheres no tempo dos bandeirantes? O que mudou nesse período? A maioria dos meninos estaria disposta a namorar ou casar com meninas independentes, que trabalhassem fora e tivessem autonomia financeira?

Os autores concordam que essa reflexão pode colaborar na discussão de práticas e valores que envolvem as relações familiares atuais. Segundo eles o debate também contribui para problematizar a permanência do machismo e as lutas pela igualdade de gênero. Isso leva a questionar os motivos pelos quais essa sugestão não poderia

ser tema de um capítulo do livro do aluno, não apenas uma simples menção à leitura. Intencionalmente ou não, a resposta a esta questão pode estar ligada ao despreparo e desconhecimento da matéria por parte de alguns professores. Segundo Flois e Weber (2013), a dificuldade de abordar as questões indígenas no contexto escolar está ligada à falta de conhecimento e atualização das pesquisas mais recentes por parte de alguns profissionais. O manual poderia ser uma ferramenta de divulgação de novas pesquisas e até mesmo de reformulação de pensamentos retrógrados em relação às populações indígenas, se os autores estivessem preocupados com a prática educativa.

No capítulo 8, justamente aquele que trata dos povos maias, incas e astecas há um aprofundamento no que diz respeito aos documentos e aos diagramas, que visam explicar os sistemas dessas comunidades. No entanto, ainda que mais detalhado, parte quase principalmente do ponto de vista europeu, o que nos remete ao debate sobre a invalidação da história indígena quando não reconhecida pelo colonizador branco europeu. Como exemplo, as duas pinturas de Albert Eckhout representam os dois povos classificados pelos colonizadores como “Tupi” (mais amigáveis) e “Tapuia” (selvagens). O manual do professor indica, brevemente, a importância da análise das pinturas como fontes primárias, mas não mostra a imagem dos “tapuias” no livro dos alunos. Ao nível da aprendizagem, a comparação de duas imagens produzidas pelo mesmo autor, no mesmo ano e com a mesma finalidade seria útil para refletir sobre a construção do olhar do colonizador sobre amigos/estranhos. Os autores omitiram um debate ainda atual no que diz respeito aos direitos dos povos nativos, qual seja, situando o dualismo bom selvagem/bárbaro.

Outro ponto a ser observado é a falta de compromisso com a interdisciplinaridade. Na construção de sua bibliografia, não há trabalho de antropólogo, etnógrafo ou especialista em ciências sociais. O livro limita-se à análise de historiadores, ainda que, em raros momentos, sugira ao professor o uso do conhecimento geográfico. Essas lacunas

multidisciplinares acabam impedindo diálogos mais profundos sobre conceitos relacionados à cultura, identidade, raça e alteridade. À medida que o texto avança, o aluno como leitor tem a impressão de que o tema indígena é apenas um apêndice da história nacional. As menções feitas aos indígenas aparecem apenas na exaltação de sua fragilidade diante das doenças, em sua “baixa tecnologia” diante dos europeus ou mesmo no uso efêmero de sua imagem de caráter idílico que inspira o romantismo brasileiro na barbárie que os isola socialmente.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: “INSPIRE HISTÓRIA” (2018)

Sobre os autores: Gislane Seriacopi é mestre em História Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi professora de História em escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio, além de professora universitária e pesquisadora. Reinaldo Seriacopi é graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Ele também está cursando uma licenciatura em comunicação social do Instituto Metodista de Ensino Superior. Ele é conhecido por seu trabalho como editor especializado em História. Ambos foram vencedores do Prêmio Jabuti em 2013 na categoria “Didática e Paradidática” com os livros da coleção Teláris de História (Editora Ática), destinada a alunos do ensino médio.

Os autores, oriundos de diferentes formações universitárias, constroem o livro didático a partir da interdisciplinaridade. Este manual utiliza repetidamente argumentos antropológicos para descrever a representação do sujeito indígena. Ao apresentá-los, a partir de diferentes leituras destes argumentos, os meios antigos e atuais de avaliar o termo “Índio”, como descrito por Melatti (2007), define os principais critérios pelos quais a sociedade classifica esses povos indígenas, a saber: 1) Racial, onde “índio” se limitava a traços e características físicas homogêneas, o que não poderia ser concebido, pois esses

indivíduos pertenciam a comunidades; 2) O legal, que faz parte de um ressentimento da administração colonial, e que consiste em apresentar o indivíduo como nativo com base em evidências históricas e documentais de sua condição de “indígena”; 3) O cultural, analisado segundo todos os costumes vinculados a sociedade, que, embora menos etnocêntricos, ainda geram debates para unificar todas essas especificidades em um único esquema de avaliação; e 4) O étnico, atualmente considerado o mais adequado para a representação dos povos indígenas, pois seria baseado no que foi acordado pelo II Congresso Indígena Interamericano, realizado em 1949 e reunido em Cuzco - Peru, que agregaria características aos valores individuais desses sujeitos, sendo estes:

[...] o descendente de povos e nações pré-colombianas que têm a mesma consciência social de sua condição humana, [...] em seu sistema de trabalho, em sua língua e em sua tradição, ainda que tenham sofrido modificações por meio de contatos estrangeiros (MELATTI, 2007, p. 37).

O livro rico em imagens apresenta ilustrações originais baseadas em textos documentais coloniais. No entanto, seu aspecto mais inovador está ligado ao uso de estudos produzidos por autores nativos. Ao apresentar, por exemplo, o historiador e professor Daniel Munduruku como referência para a ilustração de narrativas habitacionais, sociais e culturais, os autores mostram a relevância não só do sujeito indígena como objeto histórico, mas também como intelectual indígena do mundo contemporâneo.

Por outro lado, no capítulo 5, intitulado “Dos povos pré-colombianos à conquista espanhola”, que trata dos povos incas, maias e astecas, notamos as repetições generalizantes tão comuns nos livros didáticos quando se trata da representação dos indígenas mulheres. Nossa observação consiste no exercício de comparação apresentado entre duas imagens. Segundo os autores, “a principal semelhança é a presença de Montezuma e Cortez em ambas as imagens, assim como

Malinche, uma mulher asteca que atuou como intérprete de Cortez na história mexicana” (VICENTINO, 2006, p. 106). Nem sua origem nem seu nome são conhecidos com certeza. Mas a figura de Malinche, ou como a chamavam os soldados de Cortés: Dona Marina, ficou famosa por seu papel de intérprete, amante e confidente de Cortés durante a conquista do México. Apesar de os documentos de Cortés apenas mencionarem sua presença como tradutor duas vezes: uma quando menciona brevemente que trouxe consigo uma índia que lhe serve de intérprete e outra depois quando se refere a ela caminhando ao seu lado, desta vez chamando-a de Marina, Malinche - tendo servido aos propósitos da coroa de intérprete para as tropas espanholas - parece ter sido uma exceção ao tratamento recebido pelos nativos capturados. A invisibilidade do mito de La Malinche no texto nos leva a refletir sobre a ausência de debate sobre as mulheres, indígenas na construção da historiografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra “instruir” significa dar aos alunos as ferramentas para construir seu próprio conhecimento. Originária do estado de Pernambuco, no nordeste do Brasil, minhas experiências como estudante universitária na zona rural e como professora de história na zona urbana sempre foram confrontadas com conflitos causados por discussões relacionadas às relações raciais e desigualdades sociais. Se no ambiente universitário como estudante tive a oportunidade de uma carreira acadêmica multidisciplinar, percebi muito cedo entre os estágios que para muitos colegas docentes ainda havia certa dificuldade em ensinar o conteúdo história afro-brasileira e povos originários. Durante os anos de exercício da profissão, percebi o quão pouco esses grupos eram citados como protagonistas nos livros didáticos.

A pedagogia, segundo Freire (1987), é mais do que um conjunto de métodos que visam facilitar a transmissão do aprendizado. É a principal ferramenta da prática da liberdade humana. O indivíduo

que muitas vezes é oprimido pelas práticas de dominação acaba sendo relegado a uma visão subalterna. A pedagogia é, portanto, um movimento fundamental para o resgate de suas experiências. Durante esta primeira análise, observou-se que a representação e descrição do nativo é superficial. Isso nos leva a entender que a ferramenta profissional do professor para o processo educativo é defeituosa, ainda que a legislação preveja uma reformulação da educação. Também levanta a questão de saber se existem métodos diferentes ou uma pedagogia diferente para abordar as mentes dos alunos ou se os mesmos meios podem ser usados de forma intercambiável, dependendo se se trata de indivíduos em sua globalidade ou se é necessário conceber uma pedagogia para a transmissão do conhecimento didático e outro para a educação.

Segundo Chartier (2003), “o papel dos historiadores é refletir sobre suas próprias práticas e, em particular, sobre as escolhas conscientes ou as determinações não reconhecidas que regem seu modo de construir narrativas e análises históricas. Da mesma forma, a escola não é um modelo neutro; é carregado de símbolos culturais e estruturais e reflete eventos sociais atuais. Não é apenas um templo de conhecimento e liberdade, mas também um espaço crítico para questionar a comunidade ao seu redor. No plano político, a educação é um projeto para preservar uma ordem ou reconstruir algo que se perdeu, como conceitos que foram negligenciados (DUMONT, 2022).

Ao longo dos anos, a justificativa para o descaso do sujeito indígena nas escolas se baseou no discurso de que são populações básicas de tempos sem reconhecimento de sua cidadania. Do romantismo de José de Alencar à barbárie de Hans Staden. Às vezes vítimas superficiais, mas protagonistas raramente explorados, a incômoda desconexão observada na história do Brasil em relação aos povos indígenas ainda é sentida na contemporaneidade. No entanto, ao longo dos anos, multiplicaram-se textos, relatórios e documentos sobre populações nativas americanas de todas as épocas (ALVES, 2022). Nos estudos atuais, com o auxílio de metodologias como a história oral e o diálogo com

outras disciplinas como a antropologia e outras ciências essas trocas são evidentes; não só para a construção do conhecimento, mas também na evidente legitimação da condição desses povos como brasileiros.

Por outro lado, o mesmo esforço não é feito no que diz respeito ao conhecimento do produto final que será implementado na escola. Não é preciso ir muito longe para observar as razões da contradição entre a boa redação da lei e a inadequação de sua aplicação em sala de aula. Ao ler os livros didáticos aprovados pelo mesmo governo, percebe-se a grande distância entre o que seria considerado relevante e o que seria citado por alguns autores. Partindo do fato de que a ferramenta de apoio ao trabalho do professor é o livro didático, este não reflete com o mesmo vigor o pulso da oxigenação acadêmica das mais variadas pesquisas. Em relação às descrições de conteúdo histórico, o protagonismo da representação dos povos indígenas na história do Brasil é mínimo. Os temas sobre o Brasil colonial são limitados em sua receptividade. O tema indígena ainda sofre maior invisibilidade nas aulas sobre História do Brasil nos períodos do Império e da República, sendo apenas mencionado, sem qualquer ênfase. Esta situação é ainda pior quando se trata de mulheres desses grupos culturais. Na figura da “traidora da pátria” de La Malinche ou na tríade sexualização/barbárie/infantilização, a indígena caricaturada perde sua identidade nas pinturas coloniais, que muitas vezes tendem a representá-las em trajes europeus. Isso acaba limitando o que poderia ajudar a discussão sobre a população indígena. Muitos autores e até alguns educadores, com base no puritanismo pessoal ou na má formação profissional, apresentam as populações indígenas como indivíduos que viveram em condições de barbárie e atraso e, dada a forma como esses sujeitos são apresentados aos alunos, isso contribui a estes últimos adotarem atitudes discriminatórias em relação aos povos originários.

Esses exercícios de compreensão do outro estão incluídos na BNCC, que promoverá o PNLD. Estes devem se traduzir em ganhos éticos com valores de liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade

e sustentabilidade. Dentro da escola, o desafio oferecido ao professor de História, ao lidar com questões que mesclam passado e presente é a interdisciplinaridade literária contra a realidade. O ato de cruzar suas habilidades, vai interagir para permitir que os alunos construam seu aprendizado. Será o seu know-how, que os ajudará a compreender conceitos vistos ao longo da sua vida como os seus próprios costumes e situações sociais. A importância da temática indígena nas aulas de História está na reafirmação dessas populações como protagonistas e pertencentes ao processo histórico do país.

REFERÊNCIAS

ALVES Juliana. Pesquisa revela troca de cartas em tupi entre indígenas do século 17. **Jornal da USP – Cultura**, 2022. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/cultura/pesquisa-revela-troca-de-cartas-em-tupi-entre-indigenas-do-seculo-17/>> Acessado em: 22 nov. 2021.

BICENTY, DA SILVA, GONCALVES, MOREIRA. Le paradigme de l'enseignement au Brésil: La BNCC et l'éducation indigène en temps de pandémie. **Cours Histoire de l'éducation en Amérique Latine**. Paris: H8CE004/IHEAL, Aubervilliers, 2021/2022. Disponível em: <<http://www.iheal.univ-paris3.fr/fr/node/4374>> Acessado em: 22 maio 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.645 - História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena 10/03/2008**. DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acessado em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE**. DF, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>> Acessado em: 26 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, SEB, 2013.

CHARTIER, Roger. La nouvelle histoire culturelle existe-t-elle? **Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques**, v. 31, 2003. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/ccrh/291>> Acessado em: 26 nov. 2021.

DUMONT, Juliette. S4 - Séance sur les indépendances – Polycopie. **Cours Histoire de l'éducation en Amérique Latine**. Paris: H8CE004/IHEAL, Aubervilliers, 2021/2022. Disponível em: <<http://www.iheal.univ-paris3.fr/fr/node/4374>> Acessado em: 22 maio 2021.

FLOIS, Maria Aparecida de Oliveira; WEBER, Astor. Problematização de Conceitos sobre os índios com alunos do 6º ano. In.: **Os desafios da escola pública paranaense na**

perspectiva do professor PDE: Cadernos. v. 1, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fecilcam_hist_artigo_maria_aparecida_de_oliveira_flois.pdf> Acessado em: 21 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LOPES DA SILVA, Aracy (org). **A Questão Indígena na Sala de Aula:** subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Brasiliense, 1996.

MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: Fotografia e História Interfaces. **Revista Tempo**, v. 1, n. 2, Rio de Janeiro, pp. 73-98, 1996.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo, Edusp, 2007.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro, BertrandBrasil, 2009.

MUNAKATA, Kazumi. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil. In: **VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana**. San Luis Potosí. 2003 Historia de las ideas, actores y instituciones educativas. Disponível em: https://www.academia.edu/10909984/Investiga%C3%A7%C3%B5es_acerca_dos_livros_escolares_no_Brasil_das_id%C3%A9ias_%C3%A0_materialidade > Acessado em: 22 maio 2022.

RESTALL, Matthew. **Sete Mitos da Conquista da América Espanhola**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

RODRIGUEZ, Lília Mercedes. Historia de la educación latinoamericana: aportes para el debate, in Nicolás Arata, Myriam Southwell (coord.). **Ideas en la educación latinoamericana:** um balance historiográfico. Buenos Aires: UNIPE Editora Universitária, 2015.

VICENTINO, Bruno José. Currículo do Sistema de Currículos Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2098365813795215>>. Acessado em: 25 mar. 2022.

VICENTINO, Claudio. Currículo do Sistema de Currículos Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1494457926401466>> Acessado em: 25 mar. 2022.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, Bruno. Olhares da história: Brasil e mundo. 1.ed. São Paulo: Scipione, 2016.

ZANATI, Lidiana Gonçalves Godoy. **A ideologia do livro didático no Brasil**, 2015. Disponível em: <<https://fr.scribd.com/document/283155974/A-Ideologia-Do-Livro-Didatico-No-Brasil>> Acessado em: 22 maio 2021.

REALIDADE AUMENTADA E ENSINO COLABORATIVO: AS CONTRIBUIÇÕES DAS NOVAS TECNOLOGIAS PARA A SALA DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

Andreia Valeriano Figueredo Leandro⁶⁵
Cássia Fernandes da Silva⁶⁶

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo analisar as contribuições da RA (Realidade Aumentada) para trabalho colaborativo entre os professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e o ER (Ensino Regular). O presente trabalho visa ampliar a equidade dos alunos com deficiência, formando a junção de planejamentos e estratégias entre professores do AEE e ER para obter um bom desempenho na aprendizagem. Com base em estudos percebe-se que o principal objetivo da utilização da tecnologia RA na educação é auxiliar e complementar a compreensão dos conteúdos ensinados no ensino regular, já na sala do AEE as Novas Tecnologias da Informação e comunicação, RA pode tornar-se um aliado no trabalho com os educandos em sala de AEE, tornando assim, o processo muito mais agradável. O trabalho colaborativo ou coensino, é uma proposta de apoio entre professor especializado e o professor de ensino comum, onde eles dividem a responsabilidade do planejamento, e também instruem e avaliam o aluno. É neste processo, a de se reconhecer a escassez de NTICs no processo de desenvolvimento cognitivo e de inclusão tecnológica em sala de AEE, e do ensino regular. O uso da RA para adaptação de

⁶⁵ Mestranda em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Professora (FCEE).
CV: <http://lattes.cnpq.br/7463297852283833>

⁶⁶ Pedagoga. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5353-2842>

atividades na escola, e a parceria que ela pode oferecer para os professores são alguns destaques do estudo deste artigo.

HISTÓRIA DO AEE E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação tem um papel importantíssimo na sociedade, e a inclusão possibilitou um elo entre o conhecimento e a sociedade, trazendo um olhar capacitado mediante as pessoas portadores de deficiência. Através da sala de AEE pode-se facilitar a inclusão, construindo um país com equidade social, e educação de qualidade para todo cidadão brasileiro. Nas últimas décadas, houveram grandes avanços na área da educação como um todo, e a educação especial trouxe para os indivíduos com deficiência uma perspectiva de vida com qualidade, uma inclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. “Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação”. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA 1994).

Segundo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA 1994) “Ela assume que as diferenças humanas são normais e que em consonância com a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés da criança se adaptar aos métodos pré-concebidos a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Deste modo, o AEE vem de encontro com uma educação de inclusão social.

O AEE é uma temática que vem de encontro com direitos assegurados pela DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, e reafirmada pelo DECRETO nº 6571 de 2008, onde ressaltou a necessidade e os direitos dos alunos com deficiência estarem matriculados preferencialmente no ER. Para (LEANDRO. 2018, p. 1368) “Reconhecer uma pessoa com necessidades especiais em sua dignidade significa identificar e valorizar os direitos inerentes aos seres humanos”.

O atendimento educacional deve ser gratuito a todos os níveis de ensino assegurado pela (DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL ART. 4º- 1996) “é dever do estado o acesso à

educação escolar pública e a garantia do AEE, de forma gratuita aos educandos com necessidades educacionais específicas, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O AEE caracteriza-se como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos que suplementam o que o aluno recebe no ensino regular, tendo em seu público alvo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e também alunos com altas habilidades ou superdotação. Segundo a (RESOLUÇÃO CEE/SC N. 100/2016) “o AEE na Rede Regular de Ensino de Santa Catarina, é ofertado nas escolas com objetivo de oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais dos alunos com deficiências”.

Na educação inclusiva, o ensinar deve ser compreendido como um processo social onde todas as crianças com deficiência tenham direito à escolarização num processo mais normativo possível. Para (LEANDRO, 2018, p. 1366) “a inclusão somente acontecerá de fato se houver profissionais com aptidão pedagógica, que façam o uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem e utilizem esses conhecimentos a favor de uma educação de qualidade”. A ideia da educação inclusiva tem como objetivo eliminar obstáculos que possam limitar a aprendizagem e participação do aluno no processo educativo proporcionando a equidade social.

A sala de AEE tem como foco principal a perspectiva inclusiva, a junção entre ER e o AEE formam assim, um processo educacional bem sucedido. Desta forma, tornando o atendimento um ato fundamental para uma sociedade mais justa e inclusiva, proporcionando para seu público um conhecimento acadêmico amplo, reconhecendo as potencialidades e peculiaridades de cada aprendiz. Esses valores são fundamentais para as PcD (Pessoas com Deficiência), TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento) e AH (Altas Habilidades), a mesma se faz de grande relevância para toda uma sociedade, e a professora da sala de AEE tem atribuições que são de total responsabilidade e compromisso frente à comunidade. Diante dessa pers-

pectiva, o próximo parágrafo procurará dialogar sobre a história do ensino colaborativo no Brasil.

ENSINO COLABORATIVO NO BRASIL

O ensino colaborativo ou coensino apesar de pouco realizado no Brasil, vem nos últimos anos sendo estudado por alguns estudiosos no assunto, entre eles Capellini (2004), Mendes (2010), Rabelo e Mendes (2011) e Rabelo (2012). Mostrando-se assim, uma alternativa promissora no serviço de apoio à inclusão escolar. Para David “o ensino colaborativo enquanto estratégia de ensino vem se mostrando eficaz, porém desafiador, exigindo de seus participantes uma atuação que geralmente era realizada de modo individual e hoje vem necessitando de um trabalho em equipe”. O coensino é uma proposta de apoio entre o professor do AEE e o professor do ER, ambos dividem a responsabilidade do planejamento e também de instruir e avaliar o aluno.

O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem. (MARIN e BRAUN, 2013, p. 53)

A articulação entre os docentes dessa modalidade de ensino, se faz de grande relevância no processo ensino/aprendizagem do educando com deficiência, porém, o trabalho colaborativo ainda precisa evoluir muito; o professor do AEE ainda tem como foco principal do seu ofício, o trabalho com aluno somente na sala de atendimento

e no assessoramento ao professor(a) do ER, nesse contexto, a falta de tempo para realizar reuniões com os professores, acaba sendo um dos inúmeros motivos que dificultam esse trabalho.

Hoje em dia, infelizmente, por diversas vezes o 2º professor acaba sendo o único responsável pelo processo educacional do aluno com deficiência no ensino regular. Para que o trabalho colaborativo seja realizado com qualidade, uma mudança de visão se faz necessária, para esses profissionais que atuam dentro da sala de aula. Segundo Leandro, (2018, p. 1367) “percebe-se que é de suma importância ter um profissional capacitado para trabalhar nas salas do AEE”. Sendo assim, reconhecer-se-á o quão importante é um profissional competente e as mudanças necessárias para realizar o trabalho colaborativo. Mas como promover essa transformação na qualificação de uma educação inclusiva?

Partindo do pressuposto, seria necessária a mudança da cultura escolar, o professor necessita saber qual é o seu papel dentro da escola, e a gestão precisa estar junto ao corpo docente para encontrar uma maneira desses educadores estarem planejando suas aulas e organizando os materiais.

Para que o trabalho colaborativo possa ser efetivado, a gestão escolar deve organizar-se para oportunizar aos professores do ensino comum e ao professor do AEE momentos de reunião e de planejamento de suas propostas. De acordo com as (DIRETRIZES do AEE, 2022, p. 47) “o coensino deve estar dentro do projeto político pedagógico, para que os professores que ingressarem naquela escola futuramente conheçam o trabalho que a mesma está realizando”. Um dos pontos chave para esta metodologia seria segundo (DIRETRIZES do AEE, 2022, p. 47), apud (CARNEIRO, 2012), “flexibilização do currículo permite que o planejamento do professor seja flexível a ponto de oportunizar modificações efetivas, considerando-se as diferentes formas de pensar dos estudantes, englobando toda a prática pedagógica do professor”. Dentre os fatores cruciais para o sucesso do coensino,

seria as ações de participação de toda a comunidade escolar. Conquanto, o próximo tópico irá fazer uma reflexão acerca do objetivo do AEE e o ensino colaborativo.

AEE E O ENSINO COLABORATIVO

O professor do AEE deve auxiliar o professor do ER no processo de adaptações das atividades para que o mesmo venha a desenvolver as competências necessárias para sua vida, respeitando as peculiaridades de cada aprendiz. Para (DIRETRIZES, 2022, p. 47) “Faz parte das atribuições do AEE trabalhar de forma colaborativa com o professor da rede regular, orientando-o quanto à adequação curricular.”

Sendo assim, é importante que o presente trabalho visa analisar o exercício do Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Regular, bem como a contribuição do trabalho colaborativo para ambos, demonstrando assim, o importante papel dessa modalidade para o público alvo, o ensino colaborativo permite que os professores de educação especializada e os de em professor de AEE oriente o professor de sala de aula do ensino comum. A compreensão acerca da importância da adequação, ou da flexibilização curricular precisa de ser devidamente compreendida pelo professor de AEE e pelo professor de ensino comum, como a possibilidade de acesso do estudante aos conteúdos, efetivando a educação inclusiva e gerando equidade para todos. (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014, p. 26) “como um dos mais promissores suportes à inclusão, O profissional também auxilia com as técnicas e recursos que possam estar sendo desenvolvidas com aquele aluno de modo a conhecer e reconhecer a equidade de cada aprendiz enquanto cidadão e também na quebra de barreiras de aprendizagem. Para que essas trocas aconteçam, o serviço de gestão deve oportunizar para esses professores momentos de reunião para os planejamentos”.

No Brasil, a ideia de coensino ou o ensino colaborativo ainda é recente, não é difundido e/ou realizado nas escolas básicas na maioria

dos municípios ou estados, este modelo é utilizado em casos pontuais e experimentais (VILLARONGA, 2016). Assim, o coensino ou ensino colaborativo no Brasil ainda é algo revolucionário. As propostas de inclusão escolar pressupõem a construção de uma rede de apoio que envolve contratação de profissionais, formação e capacitação permanente, articulado ao trabalho colaborativo, conforme (MENDES, VILLARONGA E ZERBATO 2014).

A organização do trabalho docente está listada no tempo disponível para o planejamento do ensino colaborativo entre os professores, considerando a dinâmica do contexto escolar, onde o repensar e replanejar metodologias faz parte do cotidiano dos professores. A dinâmica organizacional do trabalho docente está ligada à organização administrativa escolar. Assim, como afirma (STROGILOS, 2011) o processo de inclusão fica prejudicado quando as decisões são centralizadas e as restrições influenciam sobre as decisões escolares. Sendo assim, o próximo capítulo apresentará uma prévia sobre o quão importante poderá ser a junção entre o trabalho colaborativo e as oportunidades que a RA poderá beneficiar o trabalho escolar.

REALIDADE AUMENTADA

Por muito tempo a tecnologia era vista como um problema em sala de aula. Porém, na prática, com a contemporaneidade está ideologia multou, a tecnologia passou a ser um aliado do ensino / aprendizagem, pois a mesma é extremamente vantajosa para o processo educacional, e em todas as faixas etárias. Dentre estas novas TICs, a realidade aumentada vem despontando como uma das mais promissoras em publicações e eventos científicos, tendo um grande potencial de utilização no âmbito educacional

A tecnologia influencia a sociedade como um todo e vem se tornando cada vez mais importante em nossa sociedade, mostrando-se mais efetiva, necessária e até mesmo indispensável no nosso dia a dia. Para Chatzopoulos (2017), na última década a RA atraiu

o interesse da indústria e da academia apud (LOPES. VIDOTTO. BOZZEBON. FERENHOF. 2019) A era das Novas tecnologias chegou, mas quando procuramos materiais sobre RA em sala de AEE encontramos bibliografias voltadas para tecnologia assistiva. Porém, se faz necessário ampliar este conhecimento em favor de uma educação com equidade, e a RA se faz de extrema relevância para esta nova geração de estudantes com deficiência.

Mais o que é RA? Compreende-se por Realidade Aumentada como um ambiente ou sistema que sobrepõe objetos virtuais, produzidos através de um computador e elaborados em três diferentes dimensões, em um ambiente real e em tempo real, possibilitando aprimoramento da visualização de objetos, assim como uma elevação da visão do usuário (AZUMA, 1997; KIRNER; TORI, 2004), (SILVA; 2013). Partindo dessas observações e reconhecendo o papel do AEE para o desenvolvimento do público atendido em sala, e reconhecendo a contemporaneidade atual no uso das tecnologias da informação e comunicação, e a indispensabilidade da mesma estar presente na educação especial.

Deste modo, observa-se a necessidade de um olhar mais voltado para contemporaneidade e a importância que as TIC têm no contexto didático em todos os níveis educacionais, seja educação infantil, ensino fundamental ou médio e por que não da educação especial? Pois a mesma é de grande relevância para o desenvolvimento do educando seja em qualquer faixa etária ou até mesmo com deficiência. Por que não? O sucesso aliando TIC ao processo educacional, vem sendo demonstrado em todas as pesquisas encontradas. Para (ZORZA. JORGE, COSTA, 2018, p. 2)

RENOTE (Revista Novas Tecnologias na Educação): MACEDO et al. (2016) apresentam o desenvolvimento do aplicativo AppiRAmide para o estudo de geometria espacial para alunos do ensino médio e consideraram que os resultados obtidos foram satisfatórios; Da Silveira et al. (2011) utilizou a Realidade Aumentada

emtablets para apresentar informações virtuais adicionais no Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli para um grupo de pessoas; Galvão e Zorzal (2012) desenvolveram dois estudos de caso que envolveu o uso da Realidade Aumentada móvel para visualizar informações em livros infantis e para apoiar o ensino de superfícies de revolução na disciplina de geometria analítica; Panegalli et al. (2015) descreve a Realidade Aumentada como uma forma viável de estimular os estudantes apresentando uma aplicação para estudo das cores na língua inglesa; por fim, Herpich et al. (2017) usa a Realidade Aumentada móvel para auxiliar estudantes do ensino fundamental no processo de ensino-aprendizagem de geografia. Apud MACEDO et al. (2016) Da Silveira et al. (2011) Galvão e Zorzal (2012) Panegalli et al. (2015) Herpich et al. (2017)

A realidade aumentada (RA), por ser um recurso que desperta a curiosidade e o interesse de crianças e adolescentes, tornou-se uma ferramenta poderosa dentro da sala de aula. Para Leandro: Precisamos valorizar o potencial do aluno atendido nas salas do AEE e aumentar suas capacidades de ação e interação, a fim de desenvolver suas habilidades. Desta forma, ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas em sala de aula como uma alternativa poderosa para que o aluno realize suas atividades satisfatoriamente e alcançar assim, a equidade tecnológica e a RA vem sendo uma grande aliada para a educação e para a Sala do AEE. Segundo estudiosos, (LOPES.VIDOTTO. BOZZEBON. FERENHOF, 2019) o alto nível de interatividade proporcionado pela realidade aumentada acarreta aprimoramento do aprendizado, além de permitir mais engajamento dos estudantes, principalmente quando envolvidos na criação de seus próprios projetos utilizando RA. Sendo assim, esta ferramenta RA é de grande relevância para o processo de inclusão do público alvo, tornando-se um mediador entre o ensino/aprendizagem destes alunos.

O uso da RA no ensino colaborativo mostra-se uma alternativa promissora na metodologia de ensino para os aprendizes de AEE, pois o mesmo vem de encontro com as políticas de inclusão. Na atual contemporaneidade em que vivemos, a tecnologia tornou-se indispensável, e a educação necessita reconhecer esta tão importante ferramenta para o desenvolvimento global do seu público.

No ensino colaborativo a RA é uma ótima alternativa para adaptação de atividade, para LOPES. VIDOTTO. BOZZEBON. FERENHOF. 2019. Outro benefício é o fato de permitir experiências dentro e fora da sala de aula, estimulando os alunos a interagirem e explorarem os ambientes, aprendendo a trabalhar colaborativamente na resolução de seus problemas. Apud (BILLINGHURST; DUENSER, 2012). tornando-se um parceiro do professor do AEE com o professor de ER a utilização desta ferramenta RA proporciona uma aprendizagem muito mais ampla e significativa para o público da sala do AEE.

Partindo deste estudo, poder observar a escassez de NTICs no processo educacional e uma lacuna entre o uso da RA e a sala do AEE/ER, porém, se faz necessário uma reflexão acerca da importância da mesma para o atendimento educacional especializado, bem como as contribuições para todo o processo ensino/aprendizagem do público atendido na mesma, outro ponto relevante seria oportunizar para os alunos do AEE o uso da realidade virtual, principalmente para os educandos com paralisia cerebral (PC). Deste modo, para trabalhos futuros seria interessante desenvolver ferramentas de RA e RV para o público do AEE, e ampliar estas ferramentas para o ensino ER, reconhecendo os benefícios das mesmas para o público do AEE, e suas contribuições para o trabalho colaborativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na implementação de intervenções na educação utilizando realidade aumentada, este artigo fez uma reflexão sobre a forma que a RA vem aplicando melhorias nos processos de ensino aprendizagem

e evolução dos educandos através dos planejamentos em conjunto do ensino colaborativo. Como barreiras para a sua aplicação podemos citar que um dos limitadores para o RA, é a falta de formação continuada dos professores sobre o uso tecnologias e informação da comunicação em sala de aula, e as mudanças necessárias para a qualidade dessa metodologia. Um dos maiores elementos motivadores para a utilização da RA no ensino colaborativo é a parceria e a maneira que os conteúdos trabalhados em sala de aula podem ser adaptados para os educandos com deficiência intelectual, e da forma que o mesmo conteúdo pode ser adaptado na sala de AEE, e o aumento da motivação e do desempenho do educando em resultado do trabalho colaborativo. Consideramos que trabalhos futuros podem envolver pesquisas voltadas para o desenvolvimento sobre a criação de aplicativos utilizando a realidade aumentada voltados para a necessidade do público alvo atendido na sala de AEE.

REFERÊNCIAS

David. Lilian, Capellini. Vera Lúcia Messias Fialho. O ENSINO COLABORATIVO COMO FACILITADOR DA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br> . Acesso em: 30 set. 2022.

Desafios e Aplicações da Realidade Aumentada Móvel na Educação. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/89239/51484> Acesso em: 05 out. 2022.

DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008 Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93163/decreto-6571-08>. Acesso em: 26 set. 2022.

DECLARAÇÃO DO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Diretrizes e Bases da Educação Nacional disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em: 24 set. 2022.

Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Regular de Ensino de Santa Catarina (2021)

Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R. & Zerbato, A. P. (2014). Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial São Carlos: UFSCar.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 95, n. 239, 2016.

STROGILOS, Vasilis. The cultural understanding of inclusion and its development within a centralised system. *International Journal of Inclusive Education*, v. 16, n. 12, p. 1241-1258, 2012.

Pesquisa de realidade aumentada móvel: de onde estamos para onde vamos. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/7912316> Acesso em: 06 out. 2022.

MENDES, E. G. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

RABELO, L. C. C. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2012.

RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 100, de 13 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao->. Acesso em: 26 set. 2022.

SILVA, Adriana Simões de Sales Dias e (2013). Uso de Recurso Educacional com Mídias Interativas e Integradas On-Line em Ensino e Aprendizagem. UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ.

KIRNER, C.; TORI, R. Introdução à Realidade Virtual, Realidade Misturada e Hiperrealidade. In: Kirner, C.; Tori, R. (Org.). *Realidade Virtual: Conceitos, Tecnologia e Tendências*. 1 ed. São Paulo: Editora SENAC, 2004, v. 1, p. 3-20. Disponível em: <<http://www.realidadevirtual.com.br/cmsimple-rv/?download=Cap1-prelim-kirner-tori.zip>>. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i2.2714189> Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente.

LOPES, LUANA MONIQUE DELGADO. Inovações Educacionais com o uso da realidade aumentada: uma revisão sistemática. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/> Acesso em: 06 out. 2022.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

ALFABETIZAÇÃO INSPIRADA EM PAULO FREIRE E AS VIDAS QUE FAZEM CULTURA

Maria Herminia Cantanhede Coelho Cardoso⁶⁷

INTRODUÇÃO

Este capítulo é parte do resultado de pesquisa para construção de relatório em forma de tese⁶⁸ para doutoramento em Ciências da Educação. Uma experiência que está para além de uma pesquisa com sujeitos que se caracterizem como números frios, ao contrário, a experiência da qual este capítulo denota uma ínfima parte, é em sua essência, a história de mulheres que fazem história, que fazem cultura, que são cultura, porque no decurso de dias que formam sua vida, suas histórias se misturam, se imbrincam, transformam e se transformam a si próprias.

A pesquisa da qual resultou este exerto, aconteceu nos meses de outubro e novembro de 2020, momento ainda muito marcado pela COVID-19, onde naquele município, estavam liberadas reuniões para no máximo 50 pessoas. Teve-se a aceitação de 12 mulheres, contudo, apenas 5 destas, estavam dentro dos critérios estabelecidos pela pesquisa, os quais eram: ter idade igual ou superior a 18 anos; ser analfabeta e ser moradora do povoado Cutias III ou arredores.

A fundamentação teórica e orientação da pesquisa deu-se na experiência freireana realizada na cidade de Angicos no Rio Grande do Norte e pautou-se nas 40 horas de discussão nos círculos de cultura seguindo os passos ali aplicados os quais foram: Encontros Informais com as Mulheres para Levantamento do Universo Vocabular/Círculo de Cultura; Seleção de Palavras Geradoras a partir do Universo Vocabular; Criação de Situações Existenciais Típicas do Grupo com que se Trabalha; Elaboração de Fichas-Roteiro; Confecção das Fichas com as Famílias Silábicas das Palavras Geradoras.

⁶⁷ Doutora em Ciências da Educação (Universidad Colúmbia del Paraguay). Coordenadora Pedagógica. CV: <http://lattes.cnpq.br/0425069538317658>

⁶⁸ A referida tese intitula-se Alfabetização de Mulheres Negras do povoado Cutias III em Matinha-MA: superação pela via da Educação Popular.

Neste breve texto o foco não é o resultado em número obtidos com a aplicação da pesquisa, é na verdade o que a convivência com aquelas mulheres possibilitou extrair. Refere-se à última etapa da aplicação da pesquisa que foi a entrevista com as participantes do projeto de pesquisa. Este breve texto traz para o relatório da pesquisa, os sujeitos em sua essência, o que possibilita enxergar as participantes para além dos números e dos resultados e enxergá-las como sujeitos potentes na construção de uma cultura que pode não estar no conhecimento culturalmente acumulado e formalmente transmitido na escola, mas, se evidencia nas suas existências.

AS ENTREVISTAS, AS VIDAS QUE NÃO SÃO NÚMEROS

Neste capítulo são apresentadas as entrevistas com as cinco (05) Mulheres que, segundo os critérios estabelecidos no projeto de intervenção, se enquadravam na pesquisa. Antes, porém, entendemos como necessidade pujante apresentar as vidas por trás da pesquisa, haja vista que toda pesquisa diz respeito a sujeitos, pessoas que têm uma história, não são apenas números. As suas vidas é que dão significância à pesquisa, são as suas vidas que enriquecem os dados que, por vezes, não traduzem, de fato, a real importância daquelas vidas.

Assim, aqui traremos alguns aspectos que, na verdade, são pequeníssimos recortes que constituem, que forjam naquelas mulheres uma força, uma determinação, uma coragem e uma boniteza⁶⁹ que se percebe latente nos gestos, frases, risos e lágrimas que são suas vidas.

Os resultados da pesquisa foram analisados tendo por base o que se pretendia no projeto inicial, trazendo o desvelamento do que aconteceu durante os trabalhos no círculo de cultura, destacando-se também falas, contribuições e situações fora dos momentos de discussão nos círculos e são parte central de tese de doutoramento⁷⁰.

Por mais que se construa um projeto de intervenção considerando aspectos conhecidos da realidade onde o mesmo será aplicado, só o contato com aquela realidade torna possível, se não uma profunda

⁶⁹ Usa-se boniteza tomando emprestada de Paulo Freire, por se considerar que dentro desta palavra estão constructos e sentidos que não se encontram na palavra beleza.

⁷⁰ Intitulada ALFABETIZAÇÃO DE MULHERES NEGRAS DO POVOADO CUTIAS III EM MATINHA-MA: superação pela via da Educação Popular

imersão, no mínimo, conhecer um pouco a vida daquelas pessoas. Foi assim com a aplicação do projeto de intervenção voltado para a alfabetização de mulheres negras, na faixa etária acima de dezoito anos (18), do povoado Cutias III, no Município de Matinha-MA.

Muito embora já houvesse um certo conhecimento daquela realidade pela pesquisadora em questão, a convivência com aquelas pessoas durante os dias que se somaram em 40h, de muito aprendizado, permitiu mergulhar na vida de mulheres que trazem muitas marcas, como daquelas em que a luta pela sobrevivência é ainda extremamente dura.

Fundamentado nas ideias de Paulo Freire, a aplicação do projeto orientou-se pela experiência de Angicos no Rio Grande do Norte, seguindo os passos que ali foram realizados, os quais são: Encontros Informais com as Mulheres para Levantamento do Universo Vocabular/ Círculo de Cultura; Seleção de Palavras Geradoras a partir do Universo Vocabular; Criação de Situações Existenciais Típicas do Grupo com que se Trabalha; Elaboração de Fichas-Roteiro; Confecção das Fichas com as Famílias Silábicas das Palavras Geradoras.

AS ENTREVISTADAS, QUEM SÃO AQUELAS MULHERES

Muito embora 13 pessoas tenham participado dos círculos de cultura efetivamente, apenas cinco (5) mulheres do grupo de treze pessoas (13) estavam de acordo com os critérios definidos no projeto. Dessa forma, as referências aqui dizem respeito apenas a essas cinco (05) mulheres.

BND- mãe de 3 filhos, um já em idade jovem, o que demonstra que foi mãe muito cedo. Vive em uma casa simples, de taipa e coberta com palha de babaçu; sobrevive do trabalho na roça, de onde retira o seu sustento e dos seus filhos. Não tem marido ou companheiro. Contudo, a dureza da vida não lhe imputou nenhuma revolta ou tristeza, ao contrário, é dona de uma alegria que contagia a todos à sua volta. Cheia de falas engraçadas, dava vida aos debates nos círculos de cultura. Traz em si o ritmo jamaicano que encontrou no Maranhão grande aceitabilidade, o reggae, pois, ao que parece, é boa dançarina desse ritmo.

MRCs- mãe de duas meninas, avó de uma menina também, as quais participaram efetivamente dos círculos de cultura. Também vive do trabalho na roça e reside em uma casa simples de taipa e coberta de palha. É casada, e se considerava “velha” para aprender. O projeto de intervenção mostrou a ela que essa opinião não é verdadeira. É daquelas mulheres denominadas de “calejada” pelo duro trabalho na roça, no qual o sol e as condições de trabalho precárias lhe imprimiram marcas que são evidentes tanto no corpo quanto na alma. Era uma das companhias na ida e volta do local onde aconteciam os círculos de cultura.

IZD - mãe e tia de duas das participantes da pesquisa e avó de duas adolescentes que, apesar de não se enquadrarem nos critérios do projeto, participaram todos os dias dos debates nos círculos de cultura. Tem ainda outros filhos, perfazendo um total de 08. É vítima de algumas tragédias familiares: perdeu um dos filhos em um trágico acidente de moto que vitimou quatro (04) jovens daquele pequeno povoado; teve uma sobrinha assassinada pelo companheiro enquanto amamentava o filho do casal; e, dias antes do início do projeto de intervenção, perdeu um irmão afogado em um poço, em consequência da bebida.

É uma das motivadoras do projeto de intervenção que deu corpo a esta tese de doutoramento devido à sua história de vida que chamou a atenção desta pesquisadora em um trabalho anterior. Vive com seu esposo em uma casa em condições extremamente precárias, cercada pelos descendentes que comportam filhos, filhas, netos e netas que se enquadram no chamado ciclo de pobreza formado pela baixa escolaridade e condição de vida abaixo da linha da pobreza. Traz em sua pele e em sua alma as marcas do trabalho duro na roça e do sofrimento causado por tantas tragédias.

MRC – filha de IZD, mãe de uma das adolescentes que participou das discussões nos círculos de cultura e mais três (03) filhos. Também vive com o companheiro e os filhos em uma casa muito simples, de taipa e coberta de palha próxima à casa da mãe. Como as demais, vive do trabalho da roça, envergonha-se muito da sua condição de pessoa “sem estudo”, demonstra ressentimento com a mãe por não a ter deixado estudar na idade certa porque tinha que cuidar dos irmãos

menores para a mãe trabalhar na roça. Mais tarde, também precisou ajudar nos trabalhos da roça.

ANT - mãe de três filhos, mora com dois desses filhos juntamente com o companheiro em uma casa de alvenaria que está sendo construída ao lado da antiga casa simples de taipa e coberta de telha. Entre as cinco (05) aqui apresentadas, é a que tem uma condição um pouco melhor graças ao cultivo de hortaliças. Adora o trabalho na horta e de fazer cursos que facilitem o seu trabalho na terra. Dona de uma personalidade forte, a alegria a acompanha em todos os lugares, gosta muito de dançar e faz amizade fácil. Faz trabalhos manuais belíssimos e gosta muito de agradar as pessoas com seus mimos. Era companhia certa no trajeto de ida e volta ao local onde aconteciam os trabalhos.

AS ENTREVISTAS, FALAS QUE DESVELAM VIDAS

As entrevistas constituíram-se um dos momentos mais interessantes da pesquisa, na verdade, a aplicação do projeto constituiu-se, em sua inteireza, numa experiência extraordinária. Tão rico e significativo foi conviver com aquelas mulheres, esquecidas na história de uma sociedade que as inferioriza pela sua condição de gênero, pela sua cor, por sua condição econômica e social, mas, que com tudo isso, apesar das cicatrizes na alma, a *boniteza*⁷¹, que trazem consigo, não lhes foi roubada. Mulheres que trazem uma força que as mantêm construindo a sua própria história, a despeito de todas as intempéries econômicas, sociais e políticas.

As falas, o nervosismo, a palavra tranquila da pesquisadora e as lágrimas formaram a teia em que vidas foram sendo narradas, derramadas e desveladas em frases que “revelam anseios, frustrações, descrenças, esperanças também, ímpeto de participação, como igualmente certos momentos altamente estéticos da linguagem do povo.” (FREIRE, 1967, p. 49).

Quando foram informadas que se entraria em um momento importante da pesquisa, e que seriam entrevistadas as mulheres cujos

⁷¹ E aqui a *boniteza* é usada no sentido mais freireano possível.

critérios as colocavam dentro da pesquisa, as demais, que não se encaixavam nesses critérios, mas que fizeram questão de estar ali todos os dias, participando, inclusive, de todas as discussões, reclamaram para si o direito de também serem entrevistadas. Dessa forma, optou-se pela não exclusão de nenhuma daquelas cuja convivência durante o tempo que se somaram 40h ressignificou a compreensão do que seria alfabetização para além da leitura da palavra. No entanto, aqui serão transcritas as falas apenas das 5 mulheres que se enquadram nos critérios da pesquisa.

As questões orientadoras à entrevista tinham apenas o caráter de conduzir a pesquisadora no caminho delineado no projeto, de modo a não possibilitar desvios nos objetivos nele descritos. Assim, a entrevista partia de quatro (04) questões orientadoras, que eram:

1. Como foi a experiência com a escola (se houve essa experiência);
2. Sobre o que pensam sobre o estudo na vida das mulheres;
3. O que acharam do projeto;
4. E se o projeto tinha afetado as suas vidas de alguma forma.

Como resposta à primeira pergunta, as entrevistadas (que tiveram alguma experiência com a escola) responderam que a experiência fora boa, um dado interessante, tendo em vista não ter sido apontada nenhuma questão negativa em relação à escola propriamente. A fala de uma delas é que:

Foi bom, a experiência foi boa, eu aprendi pouco, mas o pouco que eu aprendi já dá de passar já sei assinar meu nome e agora já sei lê um pouquinho, porque é tão ruim, a gente assim precisar assinar o nome da gente sem saber, ter que botar o dedo, né, muito ruim né, aí a gente sabendo pelo menos assinar o nome né, já é bom demais, e, agora eu já sei ler *milhor*, ...

As respostas às perguntas demonstram que, grande parte daquelas mulheres, independentemente de quem teve pouco tempo na escola, ou que estudou alguns poucos anos a mais, ou quem nunca sequer

estudou, o fez devido ao fato de ter se casado ou engravidado. O trecho de uma das entrevistas confirma:

Não, depois que eu cacei família eu não estudei mais, eu fui cuidar de filho, aí eu ainda estudei aqui com a minha *cumade* aqui lá no *outo* [sic] coleginho ali no *outo* [sic] povoado, eu fui uns dias também, mas, aí depois eu não estudei mais.

As respostas a essa questão remontam à história de vida das mulheres negras na história da educação brasileira marcada por interrupções, percalços e desistências (ALMEIDA E ALVES, 2011) e que incide diretamente em suas condições de vida. Observa-se que as questões trouxeram àquelas mulheres a memória de suas próprias vidas, um rememorar de um tempo que, apesar de ser passado, é o que se tornou as suas vidas, como “resultado de uma operação que se efetua no tempo presente, e por ele está conformada.” (ALMEIDA E ALVES, 2011, p. 83). Histórias estas que se encontram apenas em números frios da educação, sem, contudo, se ter o devido recorte de gênero ou qualquer outro que se volte para a invisibilidade de mulheres que continuam a construir as suas histórias como se em um outro plano existencial.

À segunda questão que perguntava sobre a educação na vida das mulheres, todas elas disseram que a mulher deveria estudar mais, demonstrando que sabem da importância da educação para que as mulheres possam se tornar mais livres. No entanto, faz-se necessário destacar que não é toda a educação que possibilita a mulher tomar consciência da necessidade do libertar-se, é imprescindível que essa educação seja libertadora como a defendida por Freire em toda a sua vida, assim, “a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude.” (FREIRE, 1967, p. 94).

A fala de uma das participantes demonstra essa tomada de consciência,

Porque as mulheres têm que se libertar mais do que era antes, né, e hoje em dia ela precisa sair disso, ela tem que seguir a regra, a mesma coisa como o homem.

Ao se ouvir aquelas mulheres, percebe-se que existe ainda muito do ranço do patriarcado no qual se formou a sociedade brasileira, aliado à narrativa que desde sempre foi imprimida no imaginário das pessoas negras, sobretudo das mulheres, de que o lugar delas na sociedade não é o mesmo que o das mulheres brancas.

Sobre o que achavam do projeto, as respostas comprovam a impressão da pesquisadora, de que o projeto de intervenção teria se constituído uma experiência agradável, mas, sobretudo, serviu ao propósito de suscitar naquelas mulheres a tomada de consciência sobre a importância de suas vidas. Algumas falas das pesquisadas:

Eu achei muito bom, pena que já vai acabar, foi uma experiência nova que eu tive[...] Ah! Eu aprendi um monte de coisa nova.

Eu achei também importante, né, eu achei muito importante.

Eu gostei muito, por isso eu achei bom, deu porque eu consegui aprender a escrever meu nome melhor, não esqueço mais tanto as letra.

Ótimo, ótimo, porque pelo menos a gente conhece pessoas maravilhosas que vai ensinar a gente, que vai dar apoio pra gente.

As entrevistas aconteceram nos últimos 3 dias de aplicação do projeto de intervenção, sempre após esgotadas as discussões daquele dia. Em alguns momentos permeadas pelos risos, brincadeiras de quem não se deixou sucumbir, por mais dificuldades que a vida lhes tenha imposto. Outras foram interrompidas por lágrimas que se confundiam com suas dores e se escorriam em rostos marcados pelo sol que lhes castigou pelo duro trabalho nas roças desde a infância, mas, que ao mesmo tempo, lhes forjou a marca da resistência e da resiliência.

As falas daquelas mulheres, os seus conhecimentos forjados imbricada mente com suas próprias vidas, muito ensinaram à pesqui-

sadora e, parafraseando Freire, confirmam que não existe um saber menor ou um saber inferior, existem saberes diferentes.

Além dos momentos das entrevistas, as conversas nos intervalos, a ida e a volta para casa na companhia de algumas das participantes da pesquisa renderam um material rico em falas, conversas amenas, risos e lágrimas compilado em aproximadamente 40 páginas que são, de certa maneira, um pequeno retrato daquelas que para muitos parecem desprovidas de cultura, mas, que trazem consigo a marca de quem faz da sua história de vida uma luta constante pela sobrevivência, mas, com doçura e leveza.

CONSIDERAÇÕES

A aplicação do projeto junto as mulheres objeto deste texto, antes de qualquer coisa se consubstancia como a oportunidade de constatar que assim como dizia Freire em sua Pedagogia do Oprimido de que não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes. As discussões nos círculos de cultura, as conversas nos intervalos, as conversas na ida ao local onde aconteciam os círculos de cultura e no retorno para casa, confirmam que todas as pessoas são fazedoras de cultura.

Nas 40h de discussões com aquelas pessoas, gente que faz cultura trazem três constatações: todas as pessoas são produtoras de cultura; as mulheres que participaram do projeto são, parafraseando o escritor Euclides da Cunha, são antes de tudo fortes; e, constatando que elas se alfabetizaram, pode-se afirmar que a aprendizagem é, de fato, uma via de mão de dupla.

Em tempos de ataques e desmantelamento da educação, de tentativas de apagar a história do educador Paulo Freire e seu legado para a educação não apenas no Brasil, mas além fronteiras, as pesquisas que objetivam alfabetizar para muito além da leitura da palavra, fundamentadas na experiência freireana da Educação Popular, têm um papel ainda mais relevante. E esta pesquisa é o exemplo disso. Aquela ideia de que não se muda o mundo sozinho é verdade, e possibilitar a uma pessoa mudar a sua vida, fazer com que ela se sinta participante

e construtora de sua própria história, é o que serve de motivação a continuar apostando na educação e, mais ainda, na Educação Popular.

Mesmo em um momento em que a educação, de forma geral, vem sendo atacada, na tentativa de apagar um legado tão importante, as experiências de Educação Popular tornam-se peça fundamental para a construção dos sujeitos que tenham consciência do seu papel e, principalmente, dos seus direitos. Nesse sentido, através do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, tais sujeitos não se tornem massa de manobra nas mãos de pessoas não tão bem intencionadas, que em sua maioria torcem pela perpetuação e até mesmo se beneficiam desse cenário de aceitação pacífica da realidade imposta, pois sabem que dessa forma os oprimidos se contentarão com a realidade que lhes na qual estão imersos. Por tudo isso, cumpre que se faça o destaque merecido à história da Educação Popular neste país.

Portanto, há que se destacar que as ideias freireanas podem, de fato, servir como base para criação de várias experiências de educação popular por este país afora. As ideias freireanas estão vivas, latentes e as populações marginalizadas socialmente, economicamente e humanamente carecem dessas experiências.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *In*: FÁVERO, O. (org.). **Cultura popular, educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1967.

_____. **A Importância do Ato de Ler**: três artigos que se complementam. São Paulo; Editora Cortês, 1988. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **A alfabetização de adultos**: é ela um quefazer neutro? São Paulo: Cortez, 1967. (Educação & Sociedade, n. 1).

_____. Educação de adultos: algumas reflexões. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 9. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2014.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Nota: alguns trechos deste texto já foram publicados na obra *Diálogos Pedagógicos*, compartilhando saberes da Editora Autografia.

OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM DUAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE JAGUARÃO/RS

Michele Siqueira Dias⁷²
Silvana Maria Aranda⁷³

INTRODUÇÃO

No contexto atual, por conta da pandemia⁷⁴ causada pelo coronavírus, muitas coisas mudaram na vida diária de cada um de nós. O mundo todo foi afetado pela pandemia, bem como todos os setores da sociedade como a cultura, a educação, a economia que sofreram mudanças drásticas. Pessoas perderam empregos, outros estão trabalhando de forma remota e muitas famílias tiveram que reorganizar a rotina dos filhos em idade escolar. Sou professora da educação infantil da rede particular em Jaguarão/RS e o desejo de realizar essa pesquisa surgiu da curiosidade de saber como outras professoras lidaram com os desafios e limites que o ensino remoto nos impôs. Também adveio de minha experiência no estágio obrigatório dos anos iniciais que se deu de forma remota. Nesse estágio fomos desafiados a pensar em um projeto de trabalho que tivesse atividades que pudessem ser enviadas para as crianças bem como pensamos em produtos midiáticos⁷⁵ que serviram de aproximação com os educandos, que no meu caso, foi com

⁷² Licenciada em Pedagogia (UNIPAMPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/5542564639273304>

⁷³ Doutora em Educação (UFRGS). Professora Adjunta (UNIPAMPA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/6555074036918469>

⁷⁴ Pandemia: “[...] palavra de origem grega, foi usada pela primeira vez por Platão com um sentido genérico, referindo-se a qualquer acontecimento capaz de alcançar toda a população, e o seu conceito moderno é o de uma epidemia de grandes proporções, que se espalha a vários países, em mais de dois continentes, aproximadamente ao mesmo tempo, como foi a Gripe Espanhola, a Influenza H1N1 e, a mais recente, do COVID-19. [...]”

⁷⁵ Produtos midiáticos: Os produtos midiáticos foram criados no período de regência do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Produzi quatro produtos que foram: Bingo da casa sonolenta, Webquest, jogo da memória e jogo de percepção visual. Todos os produtos midiáticos foram utilizados em suas criações um aplicativo ou programas e postados em rede social.

uma turma de segundo ano do ensino fundamental. Surgiu então o interesse em saber como outras professoras estão organizando o planejamento e avaliação no ciclo de alfabetização no atual contexto de pandemia, como estão lidando com essas novas ferramentas virtuais, com os recursos midiáticos. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo trazer as reflexões de professoras alfabetizadoras sobre os desafios enfrentados no que tange ao planejamento e avaliação em tempos de pandemia na modalidade de ensino remoto em duas escolas do município de Jaguarão/RS. Esta pesquisa foi realizada de forma remota, e os instrumentos de coleta de dados foram os questionários e entrevistas semiestruturadas feitas pelo *google meet*⁷⁶.

A modalidade ensino remoto foi a alternativa, talvez não tenha sido a melhor, mas foi a dinâmica proposta a ser feita no momento, para que os alunos pudessem iniciar o ano letivo de 2020, pois as aulas presenciais foram suspensas por tempo indeterminado. No que se refere a questão do ensino remoto, “Educação na pandemia: as falácias do “ensino” remoto “[...]o discurso de adesão por falta de alternativa é falacioso, bem como, mostrar que a “ falta de opção” não foi inexistência de possibilidades, mas uma escolha política[...]” (GALVÃO e SAVIANI, 2021, p. 38) A questão de criação de políticas públicas voltadas para a educação é uma pauta de extrema urgência, pois se o dever do estado é ofertar educação de qualidade, as ferramentas também devem ser ofertadas as famílias que necessitam de recursos para que seus filhos possam acompanhar o progresso das atividades que a escola oferece.

DESENVOLVIMENTO

Sabemos que a educação é direito de todos e está prevista na LDB, 1996 no Art. 4º que diz “[...] O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: educação básica

⁷⁶ Google Meet: O Google Meet (também chamado de Hangouts Meet) é uma ferramenta de cunho corporativo, ou seja, foi pensada e desenvolvida especificamente para as empresas realizarem reuniões em vídeo a distância, com alta qualidade de áudio e vídeo e comportando um grande número de participantes online ao mesmo tempo.

obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade[...]” (LDB, 1996). Assim prevista também na Constituição Federal

educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL ART 205)

E para garantir esse direito, o da educação para todos, professores e instituições de ensino estão se desdobrando para poderem assegurar o que está expresso nas leis citadas. No corpo desse capítulo é possível acompanhar as tensões, dificuldades e até mesmo impossibilidades que esse contexto gerou.

Além do direito a educação a todos, também é enfatizado o uso das tecnologias no ambiente escolar e a BNCC enfatiza em seu texto o uso das tecnologias e as competências que devem ser exploradas com os alunos, o uso das tecnologias será para “[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...]” (BNCC, 2017) Em todas as etapas da educação básica o uso das tecnologias é crescente e na etapa da alfabetização não é diferente, no contexto atual o uso das tecnologias e a reflexão sobre metodologias que desenvolvam essas competências têm se imposto cada vez mais.

Se pensarmos no processo de alfabetização imediatamente o relacionamos a uma etapa cheia de novos desafios, pois a criança faz muitas descobertas sobre o mundo das letras e dos números, no atual contexto essas descobertas ocorrem não apenas através dos portadores de textos tradicionais, mas também nos celulares, *tablets*, computadores. Sabemos que o processo de alfabetização, no sentido amplo, é permanente, mas o momento que vivemos nos traz uma peculiaridade. De certa forma os professores nesse momento também estão passando, ou deveriam estar, por um processo de alfabetização: a alfabetização

tecnológica, ou seja, estamos aprendendo a sermos professores em espaços virtuais ou a nos valermos deles para alfabetização de nossos alunos. O professor, além de se “alfabetizar” nos recursos tecnológicos e nas estratégias para o ensino de forma remota ainda precisaria criar, organizar seu planejamento, as “dinâmicas virtuais” para que a escrita passe a ser um objeto de conhecimento e interesse para a criança.

[...] as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais. (FERREIRO, 1993, p. 25)

[...] O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.” (FERREIRO, 1996, p. 24) Para desenvolver o processo de alfabetização precisamos de um planejamento aberto, no entanto observamos que muitos profissionais ainda pensam mais no método que irão utilizar para alfabetizar e nos conteúdos que irão “transmitir” do que no processo de apropriação da lecto-escrita. Os métodos que já foram utilizados em tempos atrás, e que infelizmente ainda são centrais para muitos alfabetizadores, foram elucidados por autores como FRADE (2007) e MORTATTI (2006).

[...] Na história dos métodos temos dois marcos fundamentais: aqueles métodos que elegem sub-unidades da língua e que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração e os métodos que priorizam a compreensão. Ambos têm como conteúdo o ensino da escrita, mas diferem em pelo menos dois aspectos: a) quanto ao procedimento mental, ou ponto de partida do ensino que se daria das partes para o todo nos métodos sintéticos e do todo para

as partes nos métodos analíticos; b) quanto ao conteúdo da alfabetização que ensinam. (FRADE, 2007, p. 22)

A alfabetização no Brasil, como já mencionado, é marcada por uma centralidade nos métodos e ainda que se pense em novos recursos, materiais, o quadro de referências tradicional ainda permanece. No entanto percebemos que o número de estudos e pesquisa que envolvem a alfabetização vem crescendo e evidenciando a complexidade desse processo

[...] É possível, então, pensar que, no ritmo desse complexo movimento histórico da alfabetização no Brasil, marcado pela questão dos métodos, a despeito das mudanças efetivamente ocorridas, a desejada ruptura com a tradição se processa, muitas vezes, no interior de um quadro de referências tradicional e, por vezes, ao nível das superestruturas, apenas, indicando a continuidade, no tempo, de certos ideais centrados na concepção de educação como esclarecimento [...] (MORTATTI, 2006, p. 13 e 14)

A criança com o auxílio dos pais, professores e inserida em um ambiente alfabetizador terá elementos para avançar em seu processo de alfabetização e letramento sabendo-se que “[...] Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita [...]” (SOARES, 1998, p. 18). Para dar conta desses novos aspectos do processo de leitura e escrita, o professor precisaria construir seu planejamento pensando para quem planeja, nos alunos como seres históricos e sociais e ainda no processo de desenvolvimento dos alunos, buscando sempre o melhor para que seus alunos aprendam com satisfação e significado. Práticas alfabetizadoras precisam de um planejamento coeso, que busque utilizar metodologias para a construção do conhecimento e nesse sentido a questão do planejamento é uma questão central, “[...] Estabelecer referências, buscar intencionalidade [...] toda ação pedagógica deve estar sustentada por pressupostos teóricos que explicitem concepções[...]”

(RODRIGUES, 2002, p. 03) o que nos remete a busca incessante, a pesquisa, reflexão e a nos questionarmos para quê, para quem e como planejamos, sobre isso, a autora citada (2001, p. 03) afirma que “[...] planejar é a constante busca de aliar o “Para quê?”, ao “ Como” através da qual a observação criteriosa e investigativa torna-se também, elemento indissociável ao processo[...].” O ato de planejar é essencial, mas é necessário realizarmos a pergunta “Para quê?” (RODRIGUES, 2001, p. 03). O planejamento é o momento de escolha, seleção de materiais, textos, recursos que irão auxiliar e enriquecer a proposta a ser apresentada à escola e aos nossos alunos. Para tanto existe todo um processo de decisão, de escolhas

[...] Diante de um Projeto trabalhado, o realmente importante não é o que a professora faz, e sim o processo de tomada de decisões que realiza quando escolhe alguns materiais e não outros, quando espera um resultado frente a outro possível, quando se propõe alguns objetivos entre uma multiplicidade. (HERNANDEZ E VENTURA, 1998. p. 106)

A questão da avaliação é outro momento muito importante, pois a avaliação não deve ser uma avaliação taxativa e sim “[...] A avaliação é essencial a educação. Inerente é indissociável enquanto concebida com problematização, questionamento, reflexão sobre a ação [...]” (HOFFMANN, 2007, p. 15). Uma avaliação que faça refletir sobre a ação dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Esta é uma pesquisa qualitativa e

há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. (RAMOS, 2008, p. 38).

As docentes que fizeram parte de nossa pesquisa, são graduadas no ensino superior e possuem pós-graduação como Psicopedagogia

Institucional, em Educação Infantil, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação. As mesmas lecionam em turmas dos primeiros anos e o tempo de docência varia entre 11 e 20 anos e relatam que a dificuldade de acesso das famílias as tecnologias é umas das barreiras para o aluno ter aproximação aos conteúdos enviados a eles, muitas famílias estão excluídas desse universo por não terem acesso à internet.

As atividades enviadas aos alunos, são reduzidas a “seis folhas” que são retiradas na escola quinzenalmente pelas famílias, restringindo todo planejamento e ato educativo aos exercícios. “[...] “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas [...]” (POSSENTI, 2002, p.47) *Que significado teriam folhas desconexas para crianças em processo de alfabetização? Essas “folhinhas” privilegiam alguns conteúdos como fica expresso na fala dessa professora:*

“Em relação ao conteúdo optamos por trabalhar os conteúdos básicos de Matemática e Português, tabuada e as operações de soma, subtração e multiplicação e em Português produção textual, leitura, interpretação enviamos folhas impressas, nos watts, enviamos alguns vídeos de apoio, mas ficam limitados aos que tem acesso.”

Quadro 2 – Resposta da professora sujeito dessa pesquisa.

Todas as atividades estão sendo baseadas nas orientações da escola, procurando contemplar Português e Matemática. Observamos um tênue movimento das professoras que tentam ir além das folhas e usar recursos tecnológicos para interação com as crianças, como nos traz essa professora:

“Imprimo atividades e deixo na escola, faço vídeos explicando as atividades. Faço testes de escrita via grupo de WhatsApp, também trabalho através de materiais virtuais, vídeos, jogos, conteúdos disponibilizados em uma plataforma virtual”

Quadro 3 – Resposta da professora sujeito dessa pesquisa.

O uso de plataformas virtuais, no período das aulas remotas foi intensificado, segundo SAS, Plataforma de Educação

O uso de diversas plataformas tecnológicas tem sido o caminho utilizado por professores e alunos para efetivar a transmissão de conhecimento no processo de ensi-

No entanto, para as escolas da rede municipal de Jaguarão não foram disponibilizadas plataformas, não houve a mobilização dos gestores públicos para que isso acontecesse até o presente momento

Percebemos então que mesmo de forma incipiente existe uma busca de se apropriar dos recursos que a tecnologia no momento oferece, no entanto, os obstáculos são inúmeros como percebemos na fala de uma das professoras:

“É bem complicado, tenho que pensar em atividades, mas que de o retorno da aprendizagem, tem pais analfabetos e alunos sem acesso ao meio midiático.”

Quadro 4 – Resposta da professora sujeito dessa pesquisa.

As professoras demonstram suas preocupações em relação à elaboração das atividades e como acontece o processo ensino aprendizagem dos alunos, esse que é o foco do planejamento de qualquer professor. No artigo 13 incisos III, da Lei de Diretrizes e Bases LDB/9394/96 nos diz que “[...]. Os docentes incumbir-se-ão de: III – zelar pela aprendizagem dos alunos; [...]”. Este é compromisso do professor, zelar pela aprendizagem dos alunos, e esta aprendizagem seria efetivada no espaço escolar, com a pandemia a aprendizagem tornou-se um processo que necessita mais ainda da união, o engajamento da família com a escola.

Mesmo sendo todas professoras oriundas de escolas do município, sendo três da mesma escola e duas de outra escola, vemos diferenças em relação ao modo de como as mesmas tentaram fazer chegar esse planejamento com as atividades propostas as suas turmas. Todas foram orientadas por suas escolas, sendo as escolas orientadas pela Secretária de Educação do município. Como destacamos anteriormente, uma das professoras mostra a inquietação de planejar as atividades por conta do significado para os alunos, para sua aprendizagem. Relata que em sua turma tem alunos com pais analfabetos, além de alunos que não tem acesso à internet. Considerando questões sobre o planejamento que é

uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. (LIBÂNEO, 1994, s/p)

Planejar é uma tarefa docente e este ato abarca os objetivos e os materiais que a professora teve que eleger para executar seu plano, porém por conta da falta de opção neste momento de pandemia, com um número de folhas impressas considerado pequeno e a falta de acesso e domínio das tecnologias limitam o planejamento e principalmente a avaliação dos alunos.

Ainda em relação ao uso das tecnologias, as professoras reconhecem que são de grande utilidade essas ferramentas digitais.

A incorporação das tecnologias de informação e comunicação TIC na escola contribui para expandir o acesso à informação atualizada e, principalmente, para promover a criação de comunidades colaborativas de aprendizagem (ALMEIDA E RUBIM ,2004, p. 01).

Analisando as respostas percebemos que essas comunidades colaborativas que as tecnologias podem oferecer para o espaço escolar estão bem distantes do que a maioria das entrevistadas vivência. Apenas uma professora aponta a colaboração e participação ativa dos pais através de grupo de *WhatsApp* onde postam o que seus filhos fazem em casa relacionado ao planejamento da professora, trazem dúvidas, mensagens das crianças para os colegas, fotos de produções escritas, etc.

As respostas variam de acordo com as turmas, mas de forma geral o discurso é de que o uso das Tics no ensino remoto fez com que saíssem da zona de conforto, produzissem vídeos ainda que muitos dos pais “não valorizassem”. “Deixar o comodismo para trás, este cenário será o novo normal, nem os alunos serão os mesmos e nem os professores” (Professora entrevistada).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios que a pandemia trouxe foram muitos, foi uma tarefa complexa conciliar o trabalho da prática de regência, inclusive para mim, que sou professora na etapa da Educação Infantil e “senti na pele” a dificuldade de planejar uma aula de qualidade a distância. Da mesma forma, não foi tarefa simples coletar dados nesse período. Mesmo com todas as dificuldades e obstáculos penso que consegui alcançar o objetivo da pesquisa, que é trazer dados preliminares de como as professoras do ciclo de alfabetização de duas escolas pesquisadas se organizaram para lidar com o planejamento e avaliação em um contexto de pandemia. Para tanto, enviei questionários, realizei entrevistas virtuais, por e-mail e consegui coletar dados para efetivação e conclusão deste trabalho. Acredito que a maioria das professoras entrevistadas enfrentaram os mesmos desafios, pois em suas respostas pode-se notar que as inquietações eram parecidas.

A maior parte das entrevistadas não conseguiu avaliar os alunos e algumas crianças perderam totalmente o vínculo com a escola. Para as professoras que não trabalhavam anteriormente na perspectiva de inserção de recursos digitais em suas aulas presenciais, o vínculo não se fortaleceu, ao contrário se enfraqueceu, ou permaneceu para os alunos que têm melhor acesso, ou seja, melhores condições financeiras e de organização do ambiente familiar. O ensino remoto não teve tantos resultados positivos, com as entrevistadas que não trabalhavam com recursos digitais em suas aulas presenciais anteriores.

Esta modalidade de ensino remoto foi a opção de oferecer aulas para os alunos, porém contestada por alguns autores. Alguns educadores vêm se posicionando contra o ensino não presencial, SAVIANI E GALVÃO, (2021, p. 39) relatam sobre as implicações pedagógicas no ensino remoto e como essa alternativa foi uma ideia “errada” que na visão deles prejudicou ainda mais a educação. No contexto de pandemia, os autores citados dizem que a educação é uma relação interpessoal, portanto a educação não pode não ser presencial. Com efeito, como uma atividade da ordem da produção não material – na modalidade em que o produto é inseparável do ato de produção –, a

educação se constitui necessariamente com uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: professor com seus alunos (SAVIANI, 2011). Mas não basta apenas presença simultânea, pois isso estaria minimamente dado por meio das atividades síncronas do “ensino” remoto. Para compreender essa insuficiência, precisamos nos deter nos elementos constitutivos da prática pedagógica.

Talvez essa relação interpessoal possa sim também ocorrer de forma virtual, com novas metodologias e interações, mas para tanto é preciso que todos possam ter acesso as plataformas. Nesse sentido, para concluir aponto que se fazem necessárias políticas públicas que permitam o acesso de todos as plataformas e recursos virtuais e que se faça uma formação continuada que envolva as metodologias ativas na alfabetização e as tecnologias da educação. Na forma como o ensino remoto foi organizado as interações e aprendizagens só aconteceram para uma das turmas, nos mostrando as lacunas que esse período deixa, para além de termos que lidar com uma pandemia ainda termos que lidar com os seus efeitos, com a perda de vínculo de muitas crianças com a escola e talvez com poucos avanços no processo de alfabetização dessas crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E RUBIM, L. **O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem.** São Paulo: PUC – SP, 2004.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: https://moodle.unipampa.edu.br/moodle/pluginfile.php/490124/mod_resource/content/1/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal_site.pdf Acesso em: 09 out. 2020.

CONCEITO GOOGLE MEET, Disponível em: <https://blog.safetec.com.br/comunicacao/o-que-e-google-meet/> Acesso em: 18 abr. 2021.

CONCEITO PANDEMIA. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/epidemia-ende-mia-e-pandemia-seus-significados-e-suas-diferencas-colunistas>. Acesso em: 02 nov. 2020.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRADE, Isabel, CA. **Métodos de alfabetização**. 2007.

GALVÃO, Carolina, Ana. Saviani Dermeval. **Educação na pandemia: A falácia do “ensino” remoto**. Jan 2021.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio uma perspectiva**. Avaliação construtiva. Ed 28. Porto Alegre. Editora Mediação, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4452090/mod_resource/content/2/Planejamento%20-%20Lib%20C3%A2neo.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

MORTATTI, Maria, R L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006.

POSSENTI, Sírio (**Por que (não) ensinar gramática na escola**). Campinas, SP: Mercado de Letras 2002 p. 47).

PORTARIA: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm Acesso em: 08 out. 2020.

RAMOS, P. RAMOS, M.M. **Os caminhos metodológicos da pesquisa: Educação Básica ao Doutorado**.4. Ed. Blumenau: Odorizzi, 2008.

RODRIGUES. M.B.C **Planejamento em busca de caminhos**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SAS, **PLATAFORMA DE EDUCAÇÃO**. Disponível em: <https://blog.saseducacao.com.br/os-principais-desafios-do-aluno-no-ensino-remoto-e-como-supera-los-com-a-ajuda-da-bncc/> Acesso em: 12 mar. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo horizonte: autêntica, 1998.

REFLEXÕES SOBRE O SENTIDO DA EDUCAÇÃO: DA PAIDEIA AO HOMESCHOOLING

Márcia de Freitas Queiroz⁷⁷

Made Júnior Miranda⁷⁸

Wesley Luis Carvalhaes⁷⁹

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, uma discussão ganhou repercussão nacional: a proposta de regulamentação de uma educação domiciliar no Brasil. Os que são a favor argumentam sobre uma necessidade de terem um maior controle sobre o que e como seus filhos devem ser ensinados. Por outro lado, os que são contra a medida alertam para os diversos problemas que podem estar relacionados à falta de convívio de um indivíduo com a sociedade, bem como à falta de preparo dos pais para assumirem essa tarefa. É preciso considerar que “a formação educacional é direito fundamental expresso no ordenamento brasileiro, mas antes disso, é pressuposto à garantia do desenvolvimento individual digno” (CARDOSO, 2016, p. 12).

Diante desse assunto, é necessário pensar a proposta a partir das lentes da História da Educação. Isso porque, ao analisar os momentos pelos quais a educação passou, é possível compreender os processos envolvidos nela. Para tanto, parte-se de uma revisão dessa temática ao longo dos tempos, abordando desde a paideia ao *homeschooling*, na tentativa de compreender o que está sendo posto, mais uma vez, diante da educação nacional.

⁷⁷ Mestranda em Educação (UEG). CV: <http://lattes.cnpq.br/0534851051578480>

⁷⁸ Pós-doutorado em Educação (USP) e Educação Social (UFMS). Doutorado em Educação (PUC-GO). Professor efetivo (UEG). CV: <http://lattes.cnpq.br/6833748026466876>

⁷⁹ Doutorado em Letras e Linguística (UFG). Professor (UEG).

CV: <http://lattes.cnpq.br/8551744146787993>

Trata-se de um capítulo teórico, que faz uma discussão a partir de referenciais não apenas da educação, mas, também, da filosofia e da sociologia, como forma de produzir uma reflexão. Para isso, o ponto de partida é a pergunta: quais as possíveis implicações da adoção do *homeschooling* à educação brasileira? Ao responder a essa pergunta, alcançar-se-á o objetivo geral desta pesquisa, que é o de analisar a proposta de um “estudo domiciliar” a partir do panorama histórico da educação.

O capítulo está dividido da seguinte maneira: primeiro, faz-se um passeio panorâmico pela história de educação, de modo a mostrar como ela ocorreu em diferentes períodos, assim como, também, enfatizando seus possíveis ganhos ou perdas. Em seguida, são apresentados alguns pontos sobre a temática, a fim de permitir a análise aqui proposta. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UM PASSEIO NECESSÁRIO

Escritos sobre a educação existem. Sobre escola, também. Faremos uma aproximação entre os dois, historicamente, por meio de leituras feitas sobre o assunto, em dissertações, artigos, teses e livros, para que, por meio destes, criemos uma relação e consigamos perceber as condições existentes para que se possa ter, ou não, no Brasil, uma “educação domiciliar” ou *homeschooling*.

O Projeto de Lei (PL) nº 1.388/2022 autoriza a educação domiciliar no Brasil. Ele se encontra em discussão no Senado. Antes de adentrar ao assunto, todavia, precisamos conhecer o que é educação, escola, *homeschooling*, uma vez que só é possível pensar em fazer mudanças se houver conhecimento e reflexão.

Assim, inicia-se esta discussão com a abordagem do termo educação. Cada época criou uma forma própria de ensino, em que o indivíduo seria preparado para viver no seu mundo. Nesse ponto, destaca-se que a educação é muito maior do que apenas ensinamentos sobre determinadas disciplinas, já que envolve tudo que nos cerca e com que convivemos no cotidiano.

Nesse percurso histórico, começaremos pela Antiguidade, seguindo pelo Medieval, Idade Moderna, até nossos dias, em um estudo para entendermos como e onde surgiram as instituições escolares e quais são suas funcionalidades. Ao fazermos isso, encontraremos alguns retrocessos na educação, outras vezes, renovações, até chegarmos ao sistema de ensino que conhecemos hoje.

Na Antiguidade, o ócio tinha um significado diferente do que conhecemos. Ele representava uma elevação cultural, conhecimento, exercício político, aprimoramento da sensibilidade artística, criatividade e capacidade crítica, sendo essas as práticas que os gregos utilizavam para seu desenvolvimento pessoal. Hoje, o ócio se refere a um descanso merecido. Além disso, segundo Marrou (1973, p. 7), “na Antiguidade, o ensino se dava através dos treinos dos jovens guerreiros e mais tarde foi, também, acrescentado o estudo das letras, uma transição lenta, pois o culto ao corpo era muito forte e não menos necessário, dado a tantas guerras existentes”.

É nesse contexto que surge a figura do primeiro professor, representado por inúmeras lendas: Quirão. Tratava-se do professor/conseleiro, aquele que ensina o jovem que lhe foi confiado, mediante exemplos, conselhos e dentro de uma formação oral, como diz Marrou (1973).

Ainda nesse período, ocorre, também, a educação espartana em que, fugindo do ideal heroico e cavalheiresco, há um conjunto de sujeitos que eram formados para a devoção à pátria, não deixando de lado, contudo, o cultivo de um gosto pela prática de esportes, das artes e, inclusive, da música. Apesar disso, não se abandonava a instrução pré-militar, como nos diz Marrou, em seu livro *História da Educação na Antiguidade* (1973, p. 43), quando afirma que

esta educação de Estado é, pois, uma educação coletiva, que subtrai a criança à sua família para fazê-la viver numa comunidade de jovens. A passagem é, aliás, progressiva: durante os quatro primeiros anos, os “lobinhos” eram reunidos apenas para jogos e exercícios; é aos doze

anos que o “rapaz”, submetido a uma disciplina mais severa, deixa a casa paterna pelo internato, ou melhor, pela caserna, de onde não deverá sair, mesmo após casado, antes da idade de trinta anos.

A seguir, teremos os escribas, os quais possuíam uma educação voltada para a contabilidade e administração, mestres que passavam seus conhecimentos a outros alunos, que acatavam seus ensinamentos (MARROU, 1973). Com a escrita, surge a necessidade de aprimoramento, o que é fundamental para a criação das escolas. Todavia, elas não se pareciam às que existem atualmente, porquanto se baseavam em uma cultura de reverência ao mestre, bem como contavam com uma organização que facilitava o processo de transmissão de conhecimentos, haja vista que ele ficava no centro e os alunos, ao redor.

Surgem, assim, os primeiros pedagogos, ou seja, os primeiros educadores de homens. Como parte do mundo vivia uma democracia, leia-se aqui a Grécia, a educação não podia diferir desse sistema, o que exigia constantes diálogos e debates. Nesse contexto, tem-se a maiêutica de Sócrates, por exemplo, que era “a arte de parir as ideias”. Nela, o filósofo fazia questionamentos e não dava as respostas, fazendo com que o próprio interlocutor pensasse sobre o assunto e que, ele mesmo, chegasse a uma conclusão. Não temos nada escrito por Sócrates, mas seu discípulo, Platão, registrou os pensamentos de seu mestre em uma obra intitulada *Diálogos*.

Com a morte de Sócrates, Platão cria uma escola com o nome de “Academia”, dando seguimento aos ensinamentos de seu mestre. Todavia, Aristóteles, um de seus discípulos, desentendeu-se com seu mestre e deixou a Academia. A partir disso, ele foi preceptor do filho do Rei da Macedônia, que viria a se tornar Alexandre, o Grande. Quando Alexandre assume o trono, Aristóteles volta a Atenas e cria uma escola, dando-lhe o nome de Liceu, em honra ao deus Apolo.

Em sua escola, Aristóteles ensinava andando de um lado para o outro. Esse método foi chamado de peripatético, palavra que significa

“ensinar caminhando”. No princípio, essas instituições não ofereciam remuneração. Contudo, a partir do filósofo Protágoras, o cenário passa a ser outro, como nos conta Marrou (1973, p. 86), quando afirma que “Protágoras foi o primeiro a propor um ensino deste tipo comercializado: não havia antes dele, semelhante instituição”.

Apesar da novidade, esse tipo de ensino vai ruir com a implantação do Império Romano. Esse fator é extremamente prejudicial à educação, haja vista que, em uma democracia, o diálogo, o debate, é fundamental ao exercício da cidadania, o que havia sido perdido com a comercialização do saber.

Já na Idade Média, tem-se a implementação de um ensino filosófico voltado completamente à Igreja.

Nesse período nasce e se fortalece uma civilização orientada pelos valores e práticas da Igreja Católica, pela contribuição dos gregos e árabes, época de grande efervescência intelectual e filosófica, em que o Ocidente e o Oriente, ao mesmo tempo em que se opõem, estão também em constante troca. (ALMEIDA, 2013 p. 14)

É nesse contexto que surge a Escolástica, o período de pensamento mais cristão de todos. Lembremo-nos do filme *O nome da Rosa*, que foi inspirado no livro homônimo de Umberto Eco, no qual percebemos, muito bem, o controle que a igreja mantinha sobre as pessoas nessa época, o que incluía, por exemplo, acesso a obras que eram consideradas como proibidas. Em outras palavras: por conta do excesso de regulação, muitos não tiveram acesso aos conhecimentos que eram produzidos pela sociedade. Conforme afirma Almeida (2013, p. 14), “a educação medieval desenvolvia-se numa relação intrínseca com a Igreja e a fé cristã, em que as instituições escolares eram autorizadas a educar, formar e conformar”.

Advém, daí, o modelo de ensino medieval: os professores falam, os alunos ouvem, ou seja, o conhecimento do professor é apenas passado para o aluno que o acata sem discussão. Temos, aqui, o conceito de

dar aula: o professor ofertará aquele conhecimento que ele adquiriu para seus alunos. Esse modelo segue firme por grande parte da Idade Moderna, quando se tem o início da metodologia, isto é, como e o que deve ser ensinado nas escolas, a partir de um formato criado para ensinar aos padres daquele período, a *Ratio Studiorum*.

A *Ratio Studiorum* preceitua a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas respeitadas dos professores e alunos; os textos indicados a estudo; a variedade dos exercícios e atividades escolares; a frequência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional; as subordinações [...] (FRANCA, 2000, p. 155).

Mudanças vão acontecendo gradativamente no ensino. Passamos com Descartes, no século XVII, para um sistema cartesiano. Nele, tem-se a divisão do ensino em ciclos: básico, intermediário e avançado. Trata-se de um modelo utilizado até hoje, começando do simples até o complexo, seguindo uma sucessão lógica no ensino das disciplinas.

Concomitantemente, no Oriente Médio, a história era um pouco diferente. Os livros, proibidos aqui, lá eram traduzidos e estudados continuamente, fazendo com que, assim, florescesse uma cultura de valor inestimável. Nesse contexto, um filme que consegue plasmar essa realidade é *The Physician*, inspirado no livro de Noah Gordon. Nele, o mundo árabe do conhecimento é apresentado, de modo a mostrar as evoluções em diversas áreas, como, por exemplo, na medicina.

Posteriormente, entramos no Renascimento, período de grandes descobertas. Houve uma iluminação das ideias, uma explosão de cultura. Todavia, apesar de apresentar estéticas novas, em todas as áreas, retoma-se o ideal da Grécia Antiga, o que leva ao nome Renascimento.

Aparece, aqui, a crítica de Comenius ao modelo escolástico. De igual modo, desponta a necessidade da interação professor/aluno nessa nova fase da educação, bem como há uma retomada da maiêutica de Sócrates, da Academia de Platão e da peripatética, do Liceu de Aristóteles.

Tivemos, a seguir, o Iluminismo. Nesse momento, os pensamentos passam a ser dotados de individualidade. Com isso, o homem começa a pensar por ele, a criar, dando vazão a um senso criativo nunca visto, ou seja, uma essência expandindo-se por todos os lados, todas as áreas do conhecimento. Kant, melhor do que ninguém, traduziu isso em palavras: “*Sapere aude!*” (KANT, 2020, p. 181), que significa “ousa conhecer” (ABBAGNANO, 2007, p. 868) e num português mais usual: “pense por si mesmo”.

Toda essa mudança, que estava ocorrendo na educação da Idade Moderna, não demorou a chegar à política, fazendo o inverso do que aconteceu na democrática Grécia. É nesse momento que temos a Revolução Francesa, a qual rompe toda expressão política existente, buscando uma liberdade que já era vislumbrada na educação.

Essa perspectiva trouxe mudanças do ponto de vista ideológico-cultural, alterando a produção dos saberes, caracterizada fundamentalmente pela racionalização do pensamento e pelo desenvolvimento da ciência. Levando o homem a questionar as concepções da fé e da religião. (ALMEIDA, 2000, p. 46).

Surgem, a partir do século XIX, vários educadores que trazem novos conceitos educacionais, porém todos voltados para uma mesma vertente, a qual coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem: John Dewey, Rudolf Steiner, Maria Montessori, Lev Vygotsky, Jean Piaget, entre outros. Eles inovaram a educação com seus conceitos e métodos, sempre com o aluno como agente ativo no processo de aprendizagem: a escola nova.

A relação educação-sociedade contém dois aspectos fundamentais na prática e na reflexão pedagógica

moderna: o primeiro é a presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional, que agora tende para todos a realizar-se no lugar separado “escola”, em vez do aprendizado no trabalho, realizado junto aos adultos; o segundo é a descoberta da psicologia infantil com suas exigências “ativas”. Estes dois aspectos têm entre si relações mais profundas do que possa parecer a uma primeira consideração, embora na prática essas duas exigências pedagógicas sejam divergentes, como já vimos. Estes dois aspectos disputam o grande e variado movimento de renovação pedagógica que se desenvolve entre o fim do Oitocentos e o início do Novecentos, na Europa e na América. (MANACORDA, 1992, p. 304-305).

Durante todos os períodos, percebemos uma interação forte entre o professor/aluno, interação que se faz necessária ao aprimoramento do que é coletivo. Assim, retornamos ao objetivo geral de nosso capítulo, que é o de analisar a proposta de um “estudo domiciliar” a partir do panorama histórico da educação. Em cada época, vivemos de maneira diferente, cada qual com suas questões, suas perspectivas que nos levam a um entendimento daquele momento.

Nessa linha cronológica, percebemos as mudanças de hábitos, gostos e pensamentos. O que antes achávamos paradigmas inquebrantáveis, hoje vemos serem apenas mudanças de hábitos. Não precisamos ir muito tempo atrás, para entendermos como isso acontece. Isso porque tivemos dois anos de pandemia e aprendemos a conviver com a covid-19. Fizemos enormes mudanças, hábitos foram adquiridos e outros foram abandonados.

Uma mudança, que seria quase imperceptível, teve que ser acatada rapidamente. Temos, como exemplo, as mudanças de hábitos de consumo e comportamento apresentados nesse período. Quem não se lembra da corrida louca aos supermercados para a compra de papel higiênico? Ou o desespero dos pais que passaram a ser professores dos filhos e tiveram que os “aturar” o dia todo em casa? O uso

de máscaras, as diferentes formas de se cumprimentarem as pessoas? Foram mudanças que surgiram em um momento de grandes incertezas e descobertas intrigantes. Assim, tivemos que reorganizar e renegociar atitudes, pensamentos, espaços e tempos de acordo com nossas prioridades naquele momento.

Em vários momentos da vida do homem no planeta Terra aconteceram momentos como este, e conseguimos nos adaptar da melhor maneira possível. Por isso, o estudo em questão busca o conhecimento da educação, dos tipos de escolas e, em especial, do exercício do modelo *homeschooling* neste diálogo.

HOMESCHOOLING

O conceito de *homeschooling*, isto é, educação familiar, existe há muito tempo. Desde a Antiguidade, e até no Medievo, as pessoas já eram ensinadas em casa. Todavia, como vimos anteriormente, o conceito de escola nesses períodos era diferente do que conhecemos hoje.

Precipuamente, sabe-se que a educação formal realizada no âmbito doméstico não é novidade no mundo ou no Brasil. Trata-se de uma releitura, e um retorno ao que existia antes da escolarização, que encontrou consolidação no século XX. Nem sempre o ensino formal foi responsabilidade exclusiva da escola. Antes da institucionalização do ensino, as famílias eram as principais responsáveis. (CARDOSO, 2016, p. 78-79)

Esse modelo de educação retorna nos Estados Unidos da América, por volta dos anos 70 e 80, haja vista que alguns pais, que não aceitavam a instituição escolar como sendo uma obrigação, e nem que todos deveriam ser educados compulsoriamente pelo Estado, queriam ficar a cargo da função de lecionar. Isso porque eles acreditavam que o Estado não sabia o que seria melhor para a educação de seus filhos. Eles difundiam, assim, que a educação domiciliar iria salvaguardar a dignidade física e moral dos mais vulneráveis, como

defesa dos bons costumes, sendo também um dos vários motivos para se optar por esse tipo de educação.

Apesar da consolidação do sistema escolar, nas décadas de 1970 e 1980, nos Estados Unidos da América, despontou movimento de retorno à educação realizada diretamente pela família. Isso ocorreu, pois parcela da sociedade americana mostrou-se insatisfeita com o ensino escolar, questionou sua qualidade, bem como, alegou objeção de consciência religiosa, pois, para alguns dos pais, a grade escolar não era compatível com a moral religiosa da família. (CARDOSO, 2016, p. 80).

Apesar da obrigatoriedade do ensino instaurado a partir do século XIX, nos Estados Unidos, o ensino domiciliar passa a ser regulamentado e aceito nos estados confederados onde se encontra uma ampla rede de associações da comunidade americana que visa assegurar essa opção dos pais, como nos diz Cardoso (2016, p.85). Dessa forma, garantiu-se que os pais pudessem educar seus filhos, obedecendo às normas existentes.

Por reconhecerem que a função da escola é meramente social, muitos pais preferem um ensino personalizado em que serão atendidas as necessidades de cada aluno. Contudo, ao visualizarmos essa individualidade, sentimos como se fosse um corte, ou seja, deixa de haver uma coletividade. Em contraposição a isso, ressalta-se a importância da vida em sociedade, a qual pode ser vista, por exemplo, no filme *Capitão Fantástico* (2016), em que um pai ensina seus filhos em um contexto diferente da sociedade de que participam, mas que, apesar dos pontos positivos, não garante tudo o que os jovens precisam para seu desenvolvimento. Nesse sentido, entende-se que viver uma utopia não é tão bonito quanto parece.

O *homeschooling* se encontra garantido em vários países. Por outro lado, em muitos outros ele é condenado. No Brasil, esse modelo está à espera da regulamentação, ou não, do Projeto de Lei que autoriza a educação domiciliar.

A educação domiciliar é vislumbrada como uma forma de permitir que crianças e jovens recebam em casa a instrução própria da educação oferecida pela escola, sem precisar frequentar o espaço escolar. Poderá utilizar material didático específico ou não, um membro da família, ou até mesmo um terceiro, assume o papel de professor, fornecendo às crianças em idade escolar, não somente a instrução moral, mas a científica elaborada, dando disciplinas que são lecionadas nas escolas tradicionais, auxiliando na aquisição dos saberes historicamente desenvolvidos pela humanidade. (BASTOS, 2013, p. 20).

Todavia, acreditamos que isso pode ser um retrocesso educacional, haja vista a necessidade do contato humano, do aprendizado em coletividade, dos desafios impostos pela convivência etc. Sendo Lubienski (2000; 2003) um dos críticos mais categóricos nesta questão. Ademais, entende-se que o mundo é diversificado e que, por conta disso, a escola é diversificada. Logo, necessitamos da convivência dos contrários.

Nesse contexto, compreende-se que a proposta de educação familiar, como uma forma de menosprezar o ensino fornecido pelo Estado, bem como a educação formal que, apesar de seus inúmeros contextos, ainda tem favorecido a formação de um sem fim de estudantes das mais diversas classes sociais. Portanto, aceitar essa proposta é retroceder, não ao momento de luzes vivenciado em diferentes períodos históricos, mas às trevas da regulação exercida por uma figura de poder, o que, nesse caso, será a família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudarmos todo o início da formação do homem, esperamos ter alcançado nosso objetivo, que era analisar e questionar a viabilidade do *homeschooling* no Brasil quanto a sua implementação. Conforme vimos, a interação professor/aluno, e aluno/aluno, é muito importante para a formação do ser, pois é na interação com o outro que aprende-

mos algo e deixamos algo nosso no outro. Como apreender coisas se não iremos interagir continuamente com o outro?

Qualquer pai ou mãe cuidadosos, se pudessem, colocariam seus filhos em uma bolha e tentariam protegê-los de todos os males. É muito comum pensar assim. No entanto, proteger nunca significou afastar da realidade, e nem tampouco pensar que a não convivência os fará mais felizes e realizados.

Por conseguinte, temos a escola, mesmo com todas as suas contradições, como uma forma institucional de socialização, formadora de cidadãos emancipados e autônomos. Logo, se a implementação do *homeschooling*, no Brasil, realmente acontecer, esperamos que seja, pelo menos, de maneira que regularize a educação domiciliar, como é feita nos Estados Unidos ou nos países da Europa, visando uma proteção integral com o máximo interesse voltado para o aluno e que essa fiscalização seja exercida periodicamente.

Diante do que foi exposto, compreende-se que essa proposta precisa ser amplamente discutida, com diversas frentes, para que haja uma regulamentação que leve em consideração as especificidades dos estudantes, assim como, também, estabeleça critérios objetivos para o acompanhamento desse modelo educacional. Ao fazer isso, será possível atenuar os problemas já conhecidos desse tipo de proposta, evitando, assim, um agravamento ainda maior de nossa educação.

Ao término dessa pesquisa, percebemos o quanto aprendemos e o quão enriquecedor foi o conhecimento adquirido. Percebemos também, quanto falta para concluir tal problemática, assim, esperamos que como este, outros artigos bem mais fundamentados sobre o assunto surjam e consigam esclarecer de maneira mais axiomática o assunto em questão.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Liliane Barros de. **A gênese do ensino superior e o sentido da formação**. 2013. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2013.

BASTOS, Renato Gomes. **Homeschooling**: uma proposta de escolarização intrafamiliar. 2013. 73f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2013.

CARDOSO, Nardejane Martins. **O direito de optar pela educação domiciliar no Brasil**. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Universidade de Fortaleza, Ceará, 2016.

COELHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. 1 ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

FRANCA, Leonel Edgard da Silveira. **O método pedagógico dos jesuítas**: o “Ratio Studiorum”: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1952.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é ‘Esclarecimento’?. Traduzido por Saulo de Freitas Araújo. **Estudos Kantianos**, Marília, v. 8, n. 2, p. 179-189, 2020.

LUBIENSKI, Chris. Whither the Common Good? A Critique of Home Schooling. **Peabody Journal of Education**, v. 75, n. 1-2, p. 207-232, 2000.

LUBIENSKI, Chris. A Critical View of Home Education. **Evaluation and Research in Education**, v. 17, n. 2-3, p. 167-178, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antigüidade aos nossos dias**. 3ª edição. São Paulo: Cortez: Autores associados. 1992. - (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação)

MARROU, Henri-irénéé. **História da Educação na Antigüidade**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1973.

SOBRE O ORGANIZADOR

CLEBER BIANCHETTI

Doutorando em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Especialização em Mídias Integradas na Educação (UFPR); Especialização em Gestão Pública (UFPR); Especialização em Desenvolvimento Gerencial (FAE Business School); Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica (IBPEX); Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio (UFPR). Graduação em Administração de Empresas (UNICESUMAR). Graduação em Filosofia (PUC-PR), Sociologia (PUC-PR) e História (PUC-PR).

E-mail: cleberbian@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

alfabetismo 86, 87, 89, 90
alfabetização 5, 6, 7, 8, 34, 79, 80, 82, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 151, 182, 241, 242, 243, 246, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 260, 261, 262
alteridade 222
aprendizagem dialógica 9, 19
avaliação de aplicativos 7, 151, 160, 162
avaliações 6, 7, 10, 123, 128, 136, 152, 155, 156, 158, 160

C

ciclo de alfabetização 8, 251, 252, 260
Ciências Sociais 7, 46, 47, 48, 51, 59, 61, 122, 156, 211, 221
CLUBE DE LEITURA DIGITAL 5, 7, 137
COMUNIDADES INDÍGENAS 8, 211
consciência social 63, 110, 223
cultura 8, 15, 16, 22, 35, 48, 52, 59, 67, 70, 74, 77, 86, 97, 98, 99, 144, 150, 164, 175, 179, 198, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 222, 227, 233, 241, 242, 243, 244, 249, 250, 251, 266, 268
currículo 6, 8, 21, 22, 49, 51, 113, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 216, 228, 232, 233, 262

D

dar aula 268
Dewey 8, 175, 177, 180, 181, 182, 184, 269
dialogicidade 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 88
dialética materialista 7, 61
discriminação 218

E

educadores matemáticos 188
EDUCAÇÃO E ENSINO 5, 7, 61
educação familiar 271, 273
Educação Infantil 6, 8, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 216, 236, 239, 251, 257, 260
emancipação 5, 7, 17, 76, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 142, 200

EMANCIPAÇÃO DE BOLSISTAS 5, 95

ensino colaborativo 8, 229, 232, 234, 235, 238, 239, 240
ensino de computação 5, 7, 21, 22, 26, 27, 30, 31
ensino médio 5, 7, 45, 46, 51, 107, 192, 214, 219, 222, 236
ensino remoto 6, 8, 251, 252, 259, 260, 261
escola nova 269

F

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO 8, 175
FORMAÇÃO DE PROFESSORES 8, 31, 211, 216, 217
Freire 6, 8, 9, 18, 19, 20, 46, 47, 48, 50, 59, 78, 87, 88, 96, 97, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 111, 112, 113, 114, 118, 120, 121, 175, 177, 182, 183, 184, 206, 209, 212, 224, 228, 241, 242, 243, 245, 247, 249, 250
função do primeiro grau 6, 8, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 195

G

Geogebra 6, 8, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195

H

HISTÓRIA DOS CONCEITOS 7, 79
homeschooling 8, 263, 264, 271, 272, 273, 274, 275

I

identidade 29, 46, 201, 202, 207, 210, 222, 226
INCURSÕES 7, 79

J

jogo Dado Sociológico 5, 7, 45, 47, 48, 50, 51

L

letramento 5, 7, 22, 79, 80, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 255, 262
linguagem infantil 205
literacy 7, 79, 86, 87, 89
LITERATURA DE RE(EX) SISTÊNCIA 7, 137, 140

livros didáticos 6, 8, 22, 24, 31, 211, 212, 213, 214, 217, 218, 219, 223, 224, 226

lugar do lúdico 5, 7, 45, 46, 56

M

Matemática 8, 123, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 194, 196, 257
material didático 5, 7, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 38, 273
materialismo histórico 7, 61, 74, 75, 77, 78

mito do alfabetismo 87, 89

MODELOS DE AVALIAÇÃO 7, 151

N

Novas Tecnologias 6, 8, 25, 163, 175, 189, 229, 236, 276

O

Objetos de Aprendizagem 5, 7, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44

P

PAIDEIA 8, 263
pedagogo 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 180
pensamento filosófico 6, 8, 163
PERSPECTIVA HISTÓRICA E METODOLÓGICA 5, 7, 61
POSSIBILIDADES DE BRINCAR E APRENDER 8, 197, 205
preconceitos 53, 57, 218
Prouni 5, 7, 95, 96, 97, 106, 107, 108, 109, 110, 117, 118, 119, 120, 121
prática dialógica 9, 10, 19, 100
prática pedagógica 5, 6, 7, 24, 27, 32, 33, 182, 203, 233, 261

R

raça 57, 222
realidade aumentada 8, 229, 235, 236, 237, 238, 239, 240
Rousseau 8, 175, 177, 178, 179, 184

S

SALA DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO 6, 8, 229
SENTIDO DA EDUCAÇÃO 8, 176, 263

SOCIEDADE PARA
CRIANÇAS 8, 197

T

trabalho coletivo 5, 7, 9, 10, 11, 12,
13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

Z

área da saúde 6, 7, 151, 152, 155,
157, 161, 162
étnico-racial 218

ISBN 978-65-5368-164-4



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