

**VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

**III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO**

**III SEMINÁRIO PIBID**



**SALA**

**SEN**



**DE**

**&**

**AULA**

**DO**



**S**

**O QUE APRENDER?**

**31 DE AGOSTO E 01 E 02 DE SETEMBRO DE 2017**



**INSTITUTO IVOTI**

Ensino Superior

**- ANAIS -**

ISBN: 978-85-62270-06-2

III Congresso Internacional de Educação  
VI Congresso Nacional de Educação  
III Seminário PIBID

Sala de aula & sentidos

O que aprender?

31 de agosto a 2 de setembro de 2017

Organizadores:

Daniel Luciano Gevehr

Rodrigo Luis dos Santos

ISEI

Ivoti, RS

2017

## EXPEDIENTE

### **Diretora Geral e Pedagógica**

Profª Ma. Doris Helena Schaun Gerber

### **Comissão organizadora**

Profª. Esp. Bárbara Vier Mengue

Profª. Dra. Cristiane Kilian

Profª. Me. Delci Arnold

Profª. Dra. Delci Klein

Profª. Me. Derti Jost

Profª. Me. Dóris Gerber

Prof. Dr. Daniel Gevehr

Profª. Dra. Isabel Arendt

Loreane Meine

Profª. Dra. Marguit Carmem Goldmeyer

Prof. Ms. Rodrigo Luís dos Santos

Profª. Me. Raquel Dilly Konrath

Soeli Presser

### **Comissão científica**

Profª. Dra. Cristiane Kilian

Prof. Dr. Eduardo Pastorini

Prof. Dr. Daniel Gevehr

Profª. Dra. Isabel Arendt

Prof. Ms. Rodrigo Luís dos Santos

### **© ISEI – Instituto Superior de Educação Ivoti**

Rua Júlio Hauser, 171

93900-000 – Ivoti/RS

Tel.: (51) 3563-8656

E-mail: contato@institutoivoti.com.br

www.institutoivoti.com.br

### **DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)** Instituto Superior de Educação Ivoti, RS, Brasil

C749c Congresso Internacional de Educação (3.: 2017: Ivoti, RS)

Anais [do] III Congresso Internacional de Educação; VI Congresso Nacional de Educação, III Seminário PIBID: Sala de aula & sentidos: o que aprender?, 31 de agosto a 2 de setembro de 2017, Ivoti, RS [recurso eletrônico] / Organizado por: Daniel Luciano Gevehr e Rodrigo Luis dos Santos. – Ivoti, ISEI, 2017.  
280f.

Disponível em: <<https://www.institutoivoti.com.br/ensino-superior/congressos>>

ISBN: 978-85-62270-06-2 (on-line)

1. Educação – Congresso – Brasil, Região Sul. I. Instituto Superior de Educação Ivoti. II. Congresso Nacional de Educação (6.: 2017, Ivoti, RS). III. Seminário PIBID (3.: 2017, Ivoti, RS). IV. Gevehr, Daniel Luciano. V. Santos, Rodrigo Luis.

CDU 37

## EDITORIAL

As discussões provocadas pelo tema *Sala de aula & sentidos: o que aprender?*, durante VI Congresso Nacional de Educação, III Congresso Internacional de Educação, III Seminário PIBID no Instituto Superior de Educação Ivoti, ainda ecoam nas instituições escolares da região e do estado.

Para que as reflexões e os debates possam ter continuidade e instigar para as mudanças no fazer pedagógica, compartilharemos 25 artigos que permitirão aos docentes a revisitação de temas, o aprofundamento das discussões realizadas e o despertar da curiosidade do leitor para futuras pesquisas.

O tema *Metodologias ativas*, abordado de diferentes perspectivas nos presentes textos, instigará os docentes a reconhecerem-se como sujeitos mediadores do processo de desencadeamento do protagonismo infantil e juvenil nas escolas e na sociedade. O espaço da sala de aula será arquitetado como espaço para resolução de problemas, de debates e de trabalho em equipe focando no desenvolvimento do protagonismo estudantil.

Pelo diálogo interdisciplinar, o leitor poderá tecer sua teia de saberes. Reconhecerá diferentes direções para caminhar, mas que precisarão da criteriosidade do olhar do caminhante educador para fazer as escolhas que façam sentido e provoquem significados. A intenção é de que possamos vivenciar sentidos para que a autonomia e a cidadania façam sentido para jovens brasileiros e que instiguem as pessoas para ao caminhar coletivo e colaborativo com respeito à diversidade, às individualidades e à valorização dos sujeitos, autores da própria vida.

A leitura mobilizará para a vivência da metodologia ativa, muito além de um conceito, percebendo-a na convivência cotidiana como uma âncora que impulsionará a transformação da educação pelas mãos de sujeitos solidários, comprometidos e engajados.

Profa. Dra. Marguit Carmem Goldmeyer  
Coordenadora do Congresso 2017

## SUMÁRIO

<b>LEITURA E PRODUÇÃO DE POEMAS NO ENSINO MÉDIO NOTURNO:</b> uma experiência PIBIDiana.....	7
<i>Andressa Fernanda Oliveira Strutzki, Vicente Orsi Vargas e Luciane Maria Wagner Raupp</i>	
<b>UM PEDAÇO DE TELHA NA AREIA:</b> das manifestações das crianças às significações do protagonismo infantil.....	15
<i>Carla Eloisa Kern, Raquel Dilly Konrath, Mara Marisa da Silva e Manfredo Carlos Wachs</i>	
<b>PROJETO UM MUNDO DE TEXTURAS E SENSações.....</b>	26
<i>Carla Giele Matte, Raquel Vieira Cruz e Patrícia Fernanda Carmem Kebach</i>	
<b>TRABALHANDO MONTEIRO LOBATO EM SALA DE AULA:</b> relato de projeto de ensino do PIBID aplicado ao 7º ano do Ensino Fundamental.....	33
<i>Daiane da Silva Ramos, Ellen Monique Curço dos Passos Raimundo, Kelly Cristiane Alves e Luciane Maria Wagner Raupp</i>	
<b>CONTEXTO UNIVERSITÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA FAVORÁVEL PARA OS ALUNOS DAS LICENCIATURAS.....</b>	42
<i>Shirlei Alexandra Fetter e Daniel Luciano Gevehr</i>	
<b>ARVORECER:</b> o sentido das árvores na escola.....	59
<i>Dionatan Batirolla</i>	
<b>O NOVO CAMINHO DA ESCOLA DO SÉCULO XXI:</b> competências e habilidades na educação 3.0.....	73
<i>Fabiane Cristine Waechter e Marguit Carmen Goldmeyer</i>	
<b>A DIFICULDADE NO USO DAS OPERAÇÕES BÁSICAS DE MULTIPLICAÇÃO E DIVISÃO DE NÚMEROS REAIS NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SAPIRANGA/RS.....</b>	93
<i>Geslaine Taís Wasem</i>	
<b>RELATÓRIO DO PIBID 2016:</b> sub-projeto de música.....	106
<i>Ismael da Rosa Bitencourt, Khetlin Caroline Morgenstern Paula Michaelsen Graf e Willian Scariott de Souza</i>	
<b>PROCESSO AVALIATIVO NA ESCOLA ORGANIZADA POR CICLOS DE FORMAÇÃO:</b> a concepção dos alunos.....	113
<i>Jéssica Ramos Mota e Moana Meinhardt</i>	

<b>A PERGUNTA DO ESTUDANTE COM VISTAS A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS PARA FEIRAS DE CIÊNCIAS.....</b>	133
<i>Lorita Aparecida Veloso Galle e Mônica da Silva Gallon</i>	
<b>TRABALHO DE CAMPO COM ÊNFASE EM RECURSOS HÍDRICOS PERMEADO POR UM PROTOCOLO DE COLETA DE INFORMAÇÕES (PAR): análise das concepções ambientais de alunos do Curso Normal (Nível Médio) de Ivoti-RS.....</b>	143
<i>Luana Raquel Kern e Suelen B. Nobre</i>	
<b>A FORMAÇÃO DO DOCENTE DAS ESCOLAS DO CAMPO, UM OLHAR A PARTIR DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: estudo de caso em Portão-RS.....</b>	155
<i>Luciana Pinto Fernandes e Tatiane de Fátima Kovalski Martins</i>	
<b>METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: relato de projeto de ensino no curso de Letras.....</b>	168
<i>Luciane Maria Wagner Raupp</i>	
<b>A (DES) MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	178
<i>Marisa Alff dos Santos e Raquel Karpinski Lemes</i>	
<b>SABERES E FAZERES DA INFÂNCIA: o que dizem as crianças?.....</b>	198
<i>Raquel Dilly Konrath e Cláudia Schemes</i>	
<b>A MEMÓRIA APOIADA NA E PELA IMAGEM.....</b>	208
<i>Raquel Dilly Konrath e Cláudia Schemes</i>	
<b>REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	215
<i>Raquel Karpinski e Laiz Cristina dos Santos Silveira</i>	
<b>CASA DA FAMÍLIA RENNER: construção de 1925 Sapiranga.....</b>	225
<i>Salete Rodrigues</i>	
<b>REDEFININDO O CURRÍCULO COMO CULTURA HÍBRIDA NO ESPAÇO ACADÊMICO.....</b>	234
<i>Shirlei Alexandra Fetter e Daniel Luciano Gevehr</i>	
<b>OS INFLUENCIADORES DIGITAIS COMO APOIO A PROJETOS DE EDUCOMUNICAÇÃO.....</b>	244
<i>Suelen Backes</i>	
<b>UMA EVOLUÇÃO: da Geografia Médica para a Geografia da Saúde.....</b>	254
<i>Táisa Wagner</i>	
<b>PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO: a elaboração de histórias em quadrinhos baseada na obra <i>O Pequeno Príncipe</i>.....</b>	260
<i>Luciane Maria Wagner Raupp, Liana Lamarques e Vanderlei Alberto Linden</i>	

<b>OS SENTIDOS DA ESCOLA E DO SABER.....</b>	265
<i>Vilson Francisco Selch, Luiz Antônio Gloger Maroneze e Ernani Mügge</i>	
<b>SEMINÁRIO DO PIBID DE MÚSICA: Escola Estadual de Educação Básica Professor Mathias Schütz.....</b>	276
<i>William Pires de Borba</i>	



## LEITURA E PRODUÇÃO DE POEMAS NO ENSINO MÉDIO NOTURNO: uma experiência PIBIDiana

Andressa Fernanda Oliveira Strutzki  
Vicente Orsi Vargas<sup>1</sup>  
Luciane Maria Wagner Raupp<sup>2</sup>

**Resumo:** O ensino e prática de leitura e produção textual (poesia) sempre foi (e permanece sendo) uma das preocupações no processo de aprendizagem. Diante disso, planejamos trabalhar em nossa turma de ensino médio noturno a leitura e interpretação de poemas. Dessa forma, os PIBIDianos, com o intuito de estimular e atrair os educandos e de mostrar para eles de maneira atrativa os diferentes poetas e suas poesias, explicando-lhes que poemas possuem um ritmo e uma finalidade, ampliando seu domínio linguístico e participando assim ativamente da aula, desenvolvemos o trabalho que apresentaremos neste artigo. A ideia foi, inicialmente, trabalhar o gênero canção, muito presente no cotidiano dos discentes. Tivemos dois momentos com inserção de música nas aulas. Além de ouvir a música, os discentes fizeram a leitura e interpretação da letra. Na segunda música trabalhada, os alunos já foram convidados a criar seus próprios versos, como preparação para trabalhar o gênero poema. Em um segundo momento, em grupos, a ideia foi trabalhar poetas consagrados da Língua Portuguesa. Apoiados em referenciais teóricos e nas observações de aulas, constatamos que a linguagem poética tem sido subutilizada em sala de aula. A intenção é identificar como seria a receptividade ao trabalho e quais resultados podem ser obtidos para a aprendizagem e desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos.

**Palavras-chave:** Poemas em sala de aula. Metodologia do ensino. Prática de ensino.

### 1 INTRODUÇÃO

Escolhemos, no início de nossa experiência no PIBID, fazer um trabalho com o gênero poema. Fizemos essa opção em razão da linguagem poética fazer uso de símbolos, ritmos, rimas e imagens, linguagens essas universais, para expressar ideias e sentimentos. Trabalhando essa linguagem, buscamos alcançar uma identificação maior dos estudantes com a leitura, tentando incrementar o interesse e o aprendizado.

Entendemos que é preciso, primeiramente, que o aluno se identifique com o que lê e seja incentivado a assumir esse protagonismo que é pensar por si, que é desenvolver uma visão própria do mundo que o cerca e de como ele se insere nesse contexto. Assim,

---

1 Acadêmicos do curso de Letras das Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT - nanda.dessa@hotmail.com e vicenteov@gmail.com.

2 Professora do curso de Letras das Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT. Doutora - lucianeraupp@faccat.br



pretendemos fazer com que se utilize da língua para criação de sentidos, a fim de que se sinta estimulado a ler e a escrever, a pensar a língua e possa desenvolver da melhor maneira possível as suas competências linguísticas.

Partindo da linguagem poética, pretendemos angariar maior engajamento dos discentes às aulas, a fim de que desenvolvam o gosto pela leitura, uma vez que os poemas trazem um maior apelo emotivo, proporcionando melhor aprendizado.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antonio Candido ensina que:

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguma entrega ao universo fabuloso. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade (CANDIDO, 2004, p. 174).

Assim, à luz do que nos ensina Candido, a literatura é algo presente e universal, intrínseco ao ser humano, construída pela matéria do sonho e da fabulação. Para Candido, a literatura "longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano" (CANDIDO, 2004, p. 176).

A literatura tem esse papel fundamental de inclusive ajudar-nos a utilizar melhor nossa vocação humana. Candido afirma ainda, sobre a literatura, que:

[...] (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; e (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. É mais comum acreditarmos que é o primeiro nível o grande responsável pelo efeito que a literatura produz em nós (CANDIDO, 2004, p. 177).

A partir das palavras do referido autor, fica evidente que, a literatura amplia nossos horizontes cognitivos e afetivos. Fornece-nos objetos com estrutura e significado, ajuda-nos a expressar o que pensamos e sentimos e é uma forma de conhecimento.

Após lermos sobre a importância da literatura, começamos a escrutinar apoio teórico para o nosso objeto de estudo: o trabalho com poemas em sala de aula no Ensino Médio.



O filósofo Edgar Morin (2003, p. 35) diz, sobre a poesia, que "qualquer que seja a cultura, o ser humano produz duas linguagens a partir de sua língua: uma, racional, empírica, prática e técnica, outra, simbólica, mítica e mágica". Dessa forma, podemos perceber que o ser humano possui duas metades que devem ser igualmente trabalhadas: uma mais técnica e objetiva e outra mais subjetiva e simbólica, mítica e mágica. E é nessa segunda forma que a poesia se encontra.

Em leituras sobre o uso de poemas em sala de aula, encontramos diversos autores acusando o fato de que o trabalho desse gênero tem sido insuficiente nas escolas, tanto em quantidade quanto em qualidade. Muitos autores, tais como Landeira (2005), Brasil (2006) e Paz (1982), afirmam que o gênero poético é pouco trabalhado e ensinado de forma inadequada.

O poema é um gênero importantíssimo e fundamental para o aprendizado da língua. Sobre a necessidade de se reconsiderar o trabalho do poema em sala de aula, Landeira explica que "[...] essa talvez seja uma das formas mais legítimas de repensarmos o papel educativo da escola, como espaço de prática que conduz o aluno à liberdade e à superação dos modelos estanques e alienadores presentes na sociedade" (LANDEIRA, 2005, p. 242). Assim, o poema é um gênero que fomenta a liberdade de pensamento e a criatividade.

Ainda, a corroborar com a tese de uma maior necessidade de trabalhar-se a linguagem poética em sala de aula e sobre a importância desse aprendizado, encontramos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 74):

[...] Sabe-se que ela tem sido sistematicamente relegada a um plano secundário. Muito já se falou sobre a dificuldade de lidar com o abstrato, com o inacabado, com a ambiguidade, características intrínsecas do discurso poético, que tem tornado a leitura de poemas rarefeita nas mediações escolares com sua tradicional perspectiva centrada na resposta unívoca exemplar e na inequívoca intenção autoral. Se isso é verdade, também é verdade que sua simples presença nos manuais e nas atividades didáticas não garante o hábito de leitura desse gênero. Onde estaria, então, o erro na formação escolar dos leitores para a poesia? Pensamos que a não exploração das potencialidades da linguagem poética, que fazem do leitor um co-autor [sic] no desvendamento dos sentidos, presentes no equilíbrio entre idéias [sic], imagens e musicalidade, é que impede a percepção da *experiência* poética na leitura produtiva.

Por ser uma linguagem polissêmica e carregada de símbolos e imagens, a leitura de um poema possibilita uma interpretação mais individualizada, na qual o subjetivo do aluno entra, pode-se dizer, em contato direto com o texto sem intermediários. Assim, o uso da linguagem poética precisa primar pela independência do aluno na interpretação e na busca de



significados e as respostas não podem vir prontas. É preciso se trabalhar os símbolos e signos, é preciso construir a compreensão e a interpretação.

Para D'Onófrío, a linguagem poética:

Insurge-se contra o automatismo e a estereotipação do uso linguístico, reavivando arcaísmos, criando neologismos, inventando novas metáforas, ordenando de um modo diferente e surpreendente os lexemas no sintagma. Os signos poéticos, mais do que expressarem conceitos, carregam significações sensoriais, através da metrificação, da rima, da assonância, do ritmo, da sinestesia etc. (D'ONÓFRIO, 1978, p. 20).

Desse modo, a linguagem poética torna a língua mais viva e, portanto, mais atraente para os alunos. Seus signos e figuras de linguagem ajudam no pensar linguístico do aluno e em sua compreensão. A maneira diversificada e criativa com que as palavras se relacionam num poema ajuda a desenvolver a criatividade e traz um melhor entendimento linguístico.

Kleiman explica:

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido (KLEIMAN, 2000, P.16).

A poesia, desde sua rima, sua forma, seus sons e suas imagens, passando pelos signos, traz variados tipos de informações e remete a sensações. Um texto assim sempre fará sentido para o aluno e, por isso, é rico em se trabalhar.

Segundo Paz, "a atividade poética é revolucionária por natureza; um exercício de libertação interior; voz do povo, língua dos escolhidos" (PAZ, 1982, P.15). Essa afirmação vem ao encontro do que nos diz Candido acerca do direito à literatura: uma vez que se trata de um exercício de profunda humanidade, não se pode tolher o acesso dos alunos a ele.

Para trabalhar com adolescentes, essa linguagem torna-se muito indicada, pois eles estão vivendo os conflitos característicos da sua idade. A linguagem revolucionária do poema é mais um atrativo para o jovem que anseia criar sua própria compreensão de mundo, às vésperas de se tornar adulto.

Ainda, segundo Paz, "palavra solta não é propriamente linguagem [...] para que a linguagem se produza é mister que os signos e os sons se associem de tal maneira que impliquem e transmitam um sentido" (PAZ, 1982, P. 59). As associações que são feitas entre os signos e os sons na linguagem da poesia são extremamente criativas e criadoras, podendo despertar a criatividade nos alunos quanto ao uso dos signos linguísticos. Trata-se de uma



maior sensibilização para a “arte da palavra” que é a literatura.

O objetivo do presente trabalho é fazer os alunos refletirem sobre a linguagem e suas estruturas, sua lógica e, às vezes, sua falta de lógica, isso tudo a partir do texto poético. Com esse gênero textual, como visto, que faz uso de imagens, ritmos, métricas e palavras na produção de sentidos, cujos textos são sempre subjetivos e com maior apelo à emoção, é que se busca desenvolver o gosto pela literatura e uma maior compreensão linguística.

O convite aos alunos é viver os poemas, pois "a experiência poética não é outra coisa que a revelação da condição humana" (PAZ, 1982, p. 239)

Para Octavio Paz, poesia é "Conhecimento, salvação, poder e abandono. Operação capaz de transformar o mundo. Inspiração, respiração. Experiência, sentimento, emoção, intuição. Arte de falar em forma superior" (PAZ, 1982, P. 15).

Dentro de todas essas assertivas é que construímos esta sequência didática.

### **3 METODOLOGIA**

Este trabalho apresenta uma proposta de sequências didáticas realizadas com alunos do 2º ano do Ensino Médio cujos objetivos foram de, utilizando-se da poesia de poetas consagrados, provocar o interesse dos alunos pelo gênero e pelas atividades de ler e escrever, pensando e recriando a fim de desenvolver as competências de leitura e escrita.

Em um momento de preparação, trabalhamos o gênero Canção com os alunos. Foram quatro horas aula, e duas músicas trabalhadas. Nas primeiras duas horas-aula, ouvimos a música “Maluco Beleza” de Raul Seixas. Fizemos leitura da letra, com posterior resposta de questionário escrito. Ao final, houve um debate sobre as respostas dadas às questões. Depois, em outras duas horas-aula, trabalhamos a música “Geração Coca-Cola” da banda Legião Urbana. Dessa vez, além de ouvir, ler e interpretar a letra, convidamos os alunos a escreverem seus próprios versos. Houve uma boa resposta, com produções críticas que demonstraram que os educandos entenderam a letra da música trabalhada e souberam reproduzir seu teor, com poemas sobre a atualidade do país.

Passado esse primeiro momento de preparação e de inserção do mundo dos versos e da poesia com uso do gênero canção, familiar aos alunos, fomos para a segunda parte do trabalho: o estudo do gênero poema. Para tanto, selecionamos sete poetas consagrados da Língua Portuguesa a fim de que pudéssemos dividir a turma de vinte e cinco alunos em sete grupos de três ou quatro componentes. Os grupos foram escolhidos pelos próprios alunos a



fim de que houvesse maior entrosamento e intimidade para que o debate fluísse com maior facilidade e intensidade. Os poetas escolhidos foram Alphonsus de Guimaraens, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Fernando Pessoa, Manoel de Barros, Mário Quintana e Vinicius de Moraes.

Entregamos para cada grupo material impresso específico de um dos poetas, que continha uma breve biografia de cerca de uma página, os principais poemas (três ou quatro dependendo da extensão dos poemas) e uma foto do autor. Além disso, foi entregue uma cartolina em branco para cada grupo.

Trabalhando poemas, suas leituras e interpretações dentro de cada grupo em separado, os alunos leram, comentaram e discutiram vida e obra do seu poeta.

Chegamos, então, um segundo momento em que solicitamos aos grupos uma releitura da obra do poeta trabalhado. Explicamos que essa releitura poderia ser uma produção, inspirada na obra estudada, de um poema, desenho, ou outra forma criativa que encontrassem para recriar em cima do que foi lido. Foi-lhes solicitado que fizessem um cartaz para que, em terceiro momento, apresentassem para o grande grupo a vida e a obra do autor trabalhado. No cartaz deveria conter o nome do poeta, um parágrafo de biografia e um poema, ou uma estrofe de um poema. Poderiam colar a foto do poeta no cartaz e também poderiam fazer um desenho sobre a obra. Ficou acertado que o cartaz poderia conter outros elementos além dos itens estipulados e maneira de sua construção seria livre, valorizando a criatividade.

O terceiro momento foi o de cada grupo apresentar aos colegas o seu poeta, falando da vida e da obra e apresentando sua releitura e seu cartaz.

A duração da sequência didática foi de quatro horas-aula. As duas primeiras horas foram de leituras e debates e, ao final, foi iniciada a produção do cartaz e das releituras. Nas duas últimas aulas, os primeiros minutos foram utilizados para conclusão de cartazes e releituras e depois foram feitas as apresentações, que duraram cerca de 10 minutos cada.

#### **4 CONCLUSÕES**

Durante todo o desenvolvimento do trabalho, foi ressaltado aos alunos que se sentissem totalmente livres para produzir o que achassem e da forma que achassem melhor, com liberdade de criação e interpretação, apenas tendo sido estipuladas algumas diretrizes básicas a serem seguidas e algumas informações que não poderiam faltar na apresentação e no cartaz.



Nada melhor do que o poema, gênero que mexe com o íntimo, com as emoções, para prender a atenção e estimular o interesse, aproximar o leitor do texto, fazê-lo construir sentidos a partir das imagens e métricas do texto. Importante fazer os alunos perceberem que são agentes da produção dos sentidos do texto e que o texto se constrói por meio do olhar deles. “Leitura, escrita e fala não são tarefas escolares que se esgotam em si mesmas; que terminam com a nota bimestral. Leitura, escrita e fala – repetindo – são atividades sociais, entre sujeitos históricos, realizadas sob condições concretas” (KUENZER 2002, p. 101).

Durante as aulas, incentivamos os alunos a sentirem o prazer de ler um poema. Explicitamos para eles que o principal objetivo era que eles compreendessem o que estavam lendo e que se dispusessem a pensar em linguagem poética. O resultado que obtivemos foi um engajamento maciço da turma, debates e trocas de ideias na interpretação, uso de criatividade na criação das releituras e muita cooperação para elaboração de cartazes e na apresentação dos trabalhos. A qualidade das apresentações foi satisfatória e as releituras foram deveras criativas e inteligentes, comprovando que houve compreensão do que foi lido. O aprimoramento do gosto pela leitura foi atingido pelo prazer de ler ótimos poemas e entendê-los, trazendo para próximo de si a interpretação, apropriando-se do conteúdo e tornando a leitura algo agregador de conhecimento e formação de sentidos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao presenciarmos a satisfação com que os alunos observavam os próprios trabalhos sendo apresentados ao grande grupo, o entusiasmo com que reliam os próprios versos, com que observavam os cartazes que produziram e constatando o interesse que foi despertado neles pelos poemas, percebemos que foi um trabalho acertado. Objetivos foram alcançados e comprovamos na prática a importância de se trabalhar poemas em sala de aula no Ensino Médio.

Para futuros trabalhos, o gênero poema será, com certeza, novamente trabalhado, sempre primando pela participação autônoma dos alunos na construção de sentidos, condição para que desenvolvam a habilidade de interpretação de textos e possam desenvolver-se como cidadãos da melhor forma possível.



## REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antonio. (2004). *O direito à literatura*. Palestra pronunciada na XXIV reunião anual da SBPC em São Paulo, jul./1972. In Vários escritos. Reorganizada pelo autor. São Paulo: Duas Cidades
- D'ONÓFRIO, Salvatore. (1978). *Poema e narrativa: estruturas*. São Paulo: Duas Cidades.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2000.
- KUENZER, Acácia (Org.). *Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LANDEIRA, José Luís Marques López. (2005). *Movimentos enunciativos da poesia errante*. 2005. Tese (Doutorado em Linguagem e Educação\_ - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). São Paulo.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/SEB (2006). *Orientações Curriculares Nacionais* (Ensino Médio). Literatura. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília.
- MORIN, E. A fonte da poesia. In: *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.



## UM PEDAÇO DE TELHA NA AREIA: das manifestações das crianças às significações do protagonismo infantil

Carla Eloisa Kern<sup>3</sup>  
Raquel Dilly Konrath<sup>4</sup>  
Mara Marisa da Silva<sup>5</sup>  
Manfredo Carlos Wachs<sup>6</sup>

**Resumo:** O presente artigo visa partilhar as significações construídas sobre o protagonismo infantil no curso de uma pesquisa realizada com um grupo de 20 crianças com idade entre 4 e 5 anos, de uma escola localizada em um município na região da Encosta da Serra/RS, no transcorrer do ano de 2016. A pesquisa, de caráter qualitativo, tem na etnografia e fenomenologia as bases metodológicas para a condução da mesma, cujo intuito é compreender as manifestações do protagonismo infantil experienciadas no cotidiano da educação infantil. Para tanto, os pesquisadores observaram as manifestações das crianças durante as práticas educativas vivenciadas cotidianamente na unidade escolar, descrevendo cenas para análise. Neste artigo, faz-se um recorte do estudo e compartilha-se uma cena, a partir da qual elaboram-se perspectivas e significações do protagonismo infantil. Destaca-se, neste percurso reflexivo e interpretativo do fenômeno, a potência estética como ação protagônica das crianças na criação e recriação do brincar, enquanto produtoras de uma cultura brincante singular.

**Palavras-chave:** ação protagônica, Protagonismo infantil

**Abstract:** The present article aims to share the meanings built on children's protagonism in the course of a research conducted with a group of 20 children aged 4 to 5 years, from a school located in a municipality in the region of Encosta da Serra / RS, during the course of the year 2016. The qualitative research has in the ethnography and phenomenology the methodological bases for the conduction of the same, whose purpose is to understand the manifestations of children's protagonism experienced in the daily life of children's education. To do so, the researchers observed the manifestations of the children during the educational practices experienced daily in the school unit, describing scenes for analysis. In this article, a study is cut out and a scene is shared, from which perspectives and significations of child protagonism are elaborated. In this reflexive and interpretative course of the phenomenon, the aesthetic power as protagonist action of the children in the creation and re-creation of the play, stands out as producers of a singular bragging culture.

<sup>3</sup> Esp. Carla Eloisa Kern, professora da rede municipal de Estância Velha, coordenadora pedagógica da Educação Infantil e Anos Iniciais do Colégio Luterano Concórdia, membro do Grupo de Pesquisa, carla.kern@hotmail.com

<sup>4</sup> Ma. Raquel Dilly Konrath, professora do ISEI, professora e coordenadora do curso Normal, nível Médio, do Instituto de Educação Ivoti – IEI, doutoranda da Feevale, coordenadora do Grupo de Pesquisa, raquel.konrath@institutoivoti.org.br

<sup>5</sup> Ma. Mara Marisa da Silva, professora de educação infantil da rede municipal de Ivoti, assessora de cursos e palestras do Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI, membro do Grupo de Pesquisa, maramarisadasilva@yahoo.com.br

<sup>6</sup> Dr. Manfredo Carlos Wachs, professor, assessor de cursos e palestras, membro do Grupo de Pesquisa, mwachs@uol.com.br



**Keywords:** protagonist action, children's protagonism

## 1 INTRODUÇÃO

*“Nas primeiras horas da manhã  
desamarre o olhar  
deixe que se derrame  
sobre todas as coisas belas  
o mundo é sempre novo  
e a terra dança e acorda  
em acordes de sol*

*faça do seu olhar imensa caravela”.*  
(Roseana Murray)

Em sua poesia, a escritora brasileira compartilha os ingredientes necessários para aquilo que denomina de “*receita de olhar*”. Nos seus versos, nos fala de distintas dimensões do olhar: o movimento e a pausa. Olhar que não pretende capturar para reter, limitar, muito menos aprisionar aquilo que é capaz de alcançar. Mas sim, um olhar que se abre, se expande e derrama-se sobre as coisas e o mundo que é sempre novo a cada manhã. O olhar caravela. Mergulhados nestas dimensões, quatro pesquisadores trilham caminhos e experenciam a pesquisa com crianças, permitindo-se perceber o olhar como ação dinâmica e fluída, que se propõe a observar, apreciar e contemplar a infância, seus modos de ver e ser no mundo. Olhares generosos e comprometidos com as manifestações genuínas das crianças nas suas explorações e vivências construídas cotidianamente, junto a seus pares.

Acreditamos na importância de dar tempo para o olhar, para a contemplação, para o “ad-mirar” este movimento que é realizado pela criança. É um processo de mirar com admiração pelo fato de acreditar no potencial da criança, nas suas possibilidades de descobertas e nas suas disposições de enfrentar os desafios. Deixá-la ir se manifestando, se revelando, dando-se a conhecer. Este movimento vai ocorrer num processo de construção da confiança de que o pesquisador não está colocando “o dedo onde não deve”, mas está caminhando junto.

O ato de contemplação é distinto do ato de observar. No mero ato de observar, apesar de ser importante técnica de pesquisa, se tem o outro como um objeto. No ato de contemplação se pretende mirar e admirar o outro, a criança, como um sujeito que realiza a sua trajetória, apesar de nosso e também por causa do nosso planejamento pedagógico, que



tem um movimento próprio, pois faz as suas escolhas, que realiza as suas manifestações culturais e educacionais. Nesta dimensão, queremos salientar que no ato de contemplação, nos olhares generosos, queremos perceber e compreender o que está por detrás das manifestações das crianças, como elas manifestam o seu protagonismo e como elas constituem o seu protagonismo infantil.

No tempo da contemplação e no movimento das descobertas, é importante que as professoras e a equipe gestora da escola não vejam e compreendam os pesquisadores como interventores ou arqueólogos que irão cavar e descobrir os segredos da escola. E muito menos irão avaliar o trabalho pedagógico. A presença dos pesquisadores no espaço da criança deve ser percebida como uma parceria, conquistada pela confiabilidade e pelos olhares generosos.

Este artigo visa partilhar as significações construídas sobre o protagonismo infantil no curso de uma pesquisa realizada com um grupo de 20 crianças com idade entre 4 e 5 anos, de uma escola municipal de educação infantil localizada em um município na região da Encosta da Serra/RS, no transcorrer do ano de 2016. Antes de realizar a pesquisa com as crianças, foi realizada uma reunião com a secretaria de educação do município para pedir autorização e explicar o objetivo e o método da pesquisa. Na sequência, ocorreu uma reunião com a equipe gestora e as duas professoras da turma onde se desenvolveu a pesquisa, com o propósito de apresentar o projeto de pesquisa e combinar detalhes da inserção na escola e na turma de crianças. Nesta reunião a secretária de educação e coordenadora pedagógica da secretaria de educação do município estiveram presentes.

O estudo tem na etnografia e na fenomenologia as bases metodológicas para a condução da pesquisa, cujo intuito é compreender as manifestações do protagonismo infantil experienciadas no cotidiano da educação infantil, a partir da observação das manifestações das crianças durante as práticas educativas vivenciadas na unidade escolar, com a descrição de cenas para análise.

A abordagem etnográfica sustenta a ideia de que para investigar os sujeitos de um contexto é preciso estudá-los a partir de si próprios e não de generalizações ou modelos universalizantes. Nessa abordagem reformula-se a postura investigativa com as crianças através de uma convivência prolongada e da participação dos pesquisadores nas suas rotinas, através da qual eles procuram desvelar os significados que os sujeitos atribuem às suas ações.

A fenomenologia se dedica a descrever e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção. Busca-se des(cobrir) o fenômeno, revelar o que está além de sua aparência,



baseando-se nas experiências vividas pelos sujeitos e no sentido a elas atribuído. É necessário trilhar os seguintes passos: descrever, compreender, interpretar. Quanto mais fieis os pesquisadores conseguem se mostrar no processo descritivo do que se observa e contempla, mais fidedigna poderá ser a percepção do real. Na abordagem fenomenológica os pesquisadores buscam, além de olhar o objeto, também olhar a si mesmos, analisar o objeto de pesquisa e analisar a si mesmos enquanto sujeitos pesquisadores e objeto que está se pesquisando ao pesquisar o outro.

Essas duas abordagens metodológicas atendem às singularidades da pesquisa, conduzindo à abertura para outros olhares ao se fazer pesquisa com as crianças e não sobre elas. Ambos os métodos nos conduzem a uma postura de respeito e valorização à criança, às suas manifestações, às suas próprias significações. As duas abordagens metodológicas se interligam e se complementam.

Neste artigo, realiza-se um recorte do estudo e compartilha-se uma cena, a partir da qual elaboram-se perspectivas e significações do protagonismo infantil. Salientam-se as condições estruturantes do brincar no contexto observado e os elementos que se realçaram na cena, destacando a potência estética como ação protagônica das crianças na criação e recriação do brincar, enquanto produtoras de uma cultura brincante singular.

No processo da pesquisa e na perspectiva dos métodos, escolhemos cenas de manifestações das crianças. Compreendemos que as cenas são uma forma de narrativa das manifestações protagônicas. Na nossa perspectiva, as narrativas não devem ser entendidas somente como orais e escritas, mas manifestadas também através da corporalidade. Algumas manifestações corpóreas passam despercebidas, pois são silenciosas. Outras não são valorizadas, porque são muito expansivas e não se consegue ler a o que está sendo comunicado. Entendemos que o brincar é uma manifestação de corporalidade, especialmente quando é uma construção própria, seja num momento de brincar livre ou de expressão independente numa atividade dirigida.

Na perspectiva dos olhares generosos, da contemplação e do “ad-mirar”, o confrontar-se com o movimento do olhar com o canto do olho pela criança, da sua expressão facial, do seu inclinar do corpo, do refugiar-se no corpo da professora, e outras expressões corporais, são uma forma de narrativa. A escolha de uma cena não é realizada no primeiro ato de uma observação, mas no tempo do movimento da criança. Portanto, a escolha de uma cena não é algo aleatório, mas a percepção de um cenário onde se narra uma história e ocorre um



movimento protagônico.

## 2 A CENA

Como princípio de pesquisa, os quatro pesquisadores assumiram o compromisso de contemplar o mesmo espaço e os mesmos sujeitos. Partiu-se da convicção de que distintos olhares observam distintos fenômenos, pois cada pesquisador e pesquisadora, por mais que procura ser e estar isento e agir com neutralidade, carrega junto de si sua trajetória de vida pessoal e profissional, assim como suas significações. Estando consciente de um processo de parcialidade e subjetividade no ato de observar um cenário de pesquisa, é fundamental que os pesquisadores narrem entre si as distintas cenas e narrativas de manifestações para que consigam se “desnudar” de seus olhares preconcebidos e de suas convicções pré-estabelecidas. O desnudamento é fundamental para que a criança seja percebida em seu protagonismo. Entretanto, se tem consciência que não é possível eliminar a subjetividade. Não se deve negar a perspectiva da subjetividade, mas ter consciência crítica de quando ela interfere e determina os olhares do pesquisador. Por isto, é fundamental o encontro e o diálogo crítico entre os pesquisadores. Este processo de criticidade não se dá somente no âmbito das ideias, mas também em relação às dimensões interpessoais e intrapessoais.

O espaço-tempo do encontro entre os pesquisadores redimensiona olhares e impulsiona pensares, que potencializam o processo reflexivo e interpretativo do fenômeno pesquisado. Compreender as manifestações do protagonismo infantil a partir daquilo que é revelado e significado pela criança de maneira autêntica nas sutilezas de suas vivências cotidianas, requer dos pesquisadores um compromisso com a contemplação dessas vivências e com aquilo que fazemos com elas. Aquilo que nossos olhares foram capazes de desvelar requer um trato dedicado e cuidadoso na sua lapidação. Constitui-se num processo que exige zelo e comprometimento não apenas com os sujeitos objetos de pesquisa, como também com aquilo que se faz com o que foi revelado por eles e contemplado pelo nosso olhar.

O encontro marca o lugar onde os diferentes olhares dos pesquisadores sobre uma mesma cena tem a oportunidade de coabitar e dialogar. Constitui-se no espaço-tempo onde as trajetórias pessoais e profissionais distintas e singulares de cada pesquisador e pesquisadora configuram-se em possibilidades de manifestações diversas e plurais na percepção, análise e compreensão do fenômeno pesquisado. Essa dinâmica vem possibilitando diferentes perspectivas e potencialidades na significação do protagonismo infantil e do próprio modo de



se fazer pesquisa com crianças.

É pela valorização por aquilo que as crianças são e fazem de si mesmas nos seus processos de constituição de subjetividades que assumimos o compromisso de considerar e respeitar as suas manifestações na significação do protagonismo infantil. Nesse sentido, a cena descrita no presente artigo destaca uma manifestação de corporalidade expressada pela criança no brincar. Manifestação que despertou a atenção dos pesquisadores pelo conjunto de gestos, expressões e movimentos corporais mobilizados pela criança que traduziram seu pensamento em ação criadora e recriadora do brincar. Ações que revelam as condições estruturantes do brincar quanto ao planejamento e provimento de tempo, espaço e materiais, bem como, os elementos constitutivos do pensamento da criança que sustenta seu repertório lúdico, marcado pelas experiências outrora vivenciadas e significadas.

Loris Malaguzzi, educador italiano, fala das mensagens e percepções reveladas nas escolas pela forma como as mesmas são organizadas. Utiliza, ainda, a expressão ‘camadas de experiência’ (1999, p. 150) ao referir-se às marcas nelas e por elas produzidas e evidenciadas com o passar do tempo, capazes de revelar as percepções construídas historicamente. Na cena narrada, nos permitimos pensar nas camadas de experiência na dimensão da criança, na maneira como ela investe na construção da própria narrativa, no processo de constituição da sua subjetividade, marcada pelas experiências do brincar que se mostram capazes de revelar suas camadas de cultura.

A sociologia da infância é uma área que vem dedicando-se a pensar nas crianças enquanto atores sociais, reprodutores e produtores de culturas. Essa dimensão da criança potente e competente, capaz de criar outros padrões culturais a partir de conexões relacionais que ultrapassam a perspectiva de socialização como mero enquadramento em determinada cultura, vem nos lançando, enquanto pesquisadores, a refletir sobre essas expressões e forças vitais próprias da infância que envolvem a espontaneidade, corporalidade, imaginação e o pensamento mobilizados para marcar presença e se colocar no mundo com autoria. Nesta dimensão, e atentos aos métodos de pesquisa adotados, não vemos as crianças como seres simplesmente condicionados, mas como sujeitos que conseguem estabelecer as suas próprias rotas e itinerários.

Assim, a ação da criança no brincar não se restringe à mera reprodução de uma cultura na qual está inserida, mas sim, busca-se destacar e validar o potencial criador da criança enquanto produtora de uma cultura brincante singular. Entre as inúmeras cenas observadas e



narradas, uma delas lançou o grupo a outras perspectivas sobre as manifestações do protagonismo infantil. As vivências brincantes das crianças nos revelam uma dimensão do protagonismo infantil: a potência estética. É este o recorte que é descrito a seguir: um pedaço de telha na areia...

*“Chego na escola e as crianças estão na pracinha. Uma praça grande, com areia e brinquedos de escalar, girar, balançar, subir, descer e escorregar. Sem grama. Algumas árvores plantadas recentemente, ainda sem sombra. As crianças, espalhadas pela área, brincam. Logo percebo que existe um combinado em relação aos brinquedos, pois baldinhos, peneiras e pazinhas não foram disponibilizados nesta tarde. Há um tambor onde estes objetos devem ficar guardados. O tambor está localizado num canto, próximo ao início da pracinha, perto onde as professoras ficam sentadas. A maioria das crianças estão no fundo da praça, próximas ao paredão. Estão quase todas agrupadas. Um menino começa a se distanciar do grupo, olhando para os lados, para o alto, como se quisesse disfarçar ou ficar despercebido para algo que pretendia fazer. Ele se aproxima sorrateiramente do tambor e pega disfarçadamente uma pazinha para construir algo na areia. Olha para os lados e vê as professoras. Sabia onde elas estavam sentadas. Ninguém fala nada, mas ele recoloca a pazinha no tambor. Havia outro objeto no chão que ele devolve para o tambor. Ele se distancia lentamente, arrastando o pé. Para porque enxerga uma telha quebrada. Dá um leve sorriso com o canto da boca, se abaixa e começa a brincar na areia com o toco de telha.”*

### **3 PROCESSO REFLEXIVO E INTERPRETATIVO: A POTÊNCIA ESTÉTICA E A AÇÃO PROTAGÔNICA INFANTIL**

Na reflexão sobre esta cena, não queremos focar na presença das professoras e nem nas regras não escritas e não ditas na escola. Queremos verificar como as crianças estabelecem estratégias para viabilizar o brincar e construir o seu itinerário independente das ações propostas e do planejamento docente. Realçamos algumas manifestações desta cena: 1) o afastar-se das demais crianças; 2) aproximar-se sorrateiramente; 3) pegar e devolver a pazinha; 4) achar e brincar com o toco de telha e 5) sorrir com o canto da boca.

Em nosso ideário psicopedagógico e numa ação reflexiva rápida e espontânea desejamos que as crianças não se isolem, não brinquem sozinhas, mas que desenvolvam a capacidade de envolvimento grupal e de socialização. As nossas propostas pedagógicas se concentram, muitas vezes, nos esforços de integração, de fortalecimento das relações grupais e das interações educativas. Tudo isto correto e defensável. Acreditamos e defendemos a ideia que as pessoas, em geral, aprendem com mais facilidade através dos processos relacionais,



pois somos sujeitos relacionais. Por isto, devemos estabelecer parcerias. Nos momentos de isolamento ou de distanciando do grupo, incentivamos as crianças a compartilharem o brinquedo, o espaço e brincar juntos.

Não estamos aqui defendendo a ideia que nunca se deva interferir na ação da criança, onde tudo parte dela e onde não deva haver intervenção do professor. Compreendemos a importância da intervenção pedagógica como elemento educativo que promove um avanço na aprendizagem por parte da criança. Não uma interferência que crie condicionamentos, inibições e impede a progressão da aprendizagem. Avaliamos a interferência como o ato de interromper o transcorrer da aprendizagem, que rompe com o tempo e estabelece um outro espaço. A intervenção pressupõe uma capacidade de observação e contemplação do espaço-tempo de aprendizagem da criança, de saber propor cenários desafiadores de aprendizagem, cenários distintos para e no mesmo espaço-tempo. A intervenção pedagógica promove desafios, impulsiona avanços.

É importante verificar se o distanciamento e isolamento do grupo é uma estratégia para criar novos espaços-tempos de aprendizagem ou é algo corriqueiro que revela dificuldade de relacionamentos. Por isto, comentamos acima que a contemplação e resgate de uma cena não pode ignorar o conjunto do cenário que antecede e sucede a cena. O resgate da cena é, de acordo com o método da fenomenologia, colocar em suspenso, em elevação, em realce, algo que poderia ficar oculto no conjunto da prática educativa, o que poderia passar despercebido.

O ato de distanciar-se e aproximar-se sorratamente revela uma força e energia do menino em romper com o que está posto na pracinha. Não há um pedido oral da parte dele, mas uma manifestação corporal. Há uma comunicação que precisa ser percebida, contemplada e “ad-mirada”. A manifestação corporal não pode passar despercebida. Por isto, é fundamental a postura de professor pesquisador que observa as crianças enquanto estão no espaço-tempo de brincar livre. O sorriso de canto de boca não precisa ser visto como um desaforo, como uma indisciplina ou uma afronta, mas como a “vitória” de uma estratégia estabelecida, a satisfação e vibração com os próprios êxitos.

O “aproxima-se sorratamente” revela que há alguma regra, norma estabelecida para o brincar na praça. Deve-se salientar que os pesquisadores não ouviram nenhuma fala do tipo “hoje ninguém pode pegar algo do tambor” ou “hoje, vocês somente podem brincar com...”. Havia algo naturalizado. Algo que não precisava ser dito. No processo da pesquisa, anda



permanece uma incógnita: o processo de naturalização dos comportamentos é uma manifestação cultural escolar, familiar ou regional? Ou de todos estes parâmetros inter-relacionados? É algo natural ou algo introjetado? São comportamentos condicionados? De que forma? Através de que manifestações? Estes questionamentos são uma incógnita que deverão ser aprofundados em outro artigo.

O “aproximar-se sorratamente” revela, com menor ou maior grau de consciência, dentro dos parâmetros possíveis da idade das crianças pesquisadas, que estará sendo praticado uma transgressão, uma rota de fuga, ao que está subliminarmente posto. O ato de “distanciamento e aproximar-se” revela uma dimensão de transgressão, mas para isto, é necessária uma energia, uma potência para romper não somente uma ordem posta, mas principalmente a manifestação cultural incorporada. Entendemos que aqui ocorre uma ação protagônica.

Nas reflexões sobre as contemplações debatemos sobre o dilema epistemológico: a criança protagonista, ação protagônica e o protagonismo infantil. Constatamos que diferentes crianças em momentos distintos podem manifestar ações protagônicas. Nem sempre são as mesmas. Afastamo-nos da ideia dualista de dizer que esta criança é protagonista e aquela não é. Nos distanciamos da concepção que o protagonismo é algo inato e que há crianças que nascem para serem protagonistas e outras não. Por isto, algumas de nossas perguntas são: quais são os fatores que promovem ações protagônicas? Como o espaço-tempo escolar pode favorecer as manifestações de ações protagônicas? Como a criança encontra condições para criar e recriar as possibilidades brincantes e ampliar o seu repertório lúdico?

Depois do ato de brincar com o toco de telha, o objeto recriado de telha para pazinha ficou deitado, não foi mais tocado. Em outro momento, foi retirado para que ninguém se machucasse. Mas, agora, o objeto “toco de telha” não era o mais importante. Aquela ação protagônica foi singular, não será necessário repeti-la. Contudo, mesmo que fosse repetida não teria a mesma significação, não seria mais o mesmo ato de transgressão. A ação protagônica não estava concentrada no objeto, mas na manifestação da criança, no conjunto do cenário que compôs a cena. O foco não está centrado no objeto, mas na possibilidade que é possível criar outras possibilidades. A ação protagônica experienciada permite o empoderamento para outras ações protagônicas. A ação protagônica não transforma a pessoa em sujeito protagonista, mas em alguém que possui a potencialidade para a ação protagônica.

Na ação protagônica constatamos a busca por alternativas, por novas estratégias.



Vemos nesta cena, uma das possibilidades de compreender o significado de protagonismo infantil. Neste momento, entendemos o protagonismo como uma forma de buscar estratégias que rompam o que está estabelecido e permitam a manifestação da potência criadora da criança.

#### 4 CONSIDERAÇÕES

Toda reflexão tem o momento de pausa, de espaço-tempo para outras contemplações. Aqui não queremos concluir, mas destacar alguns elementos do nosso movimento de “admirar”.

A importância de contemplar as diferentes formas de manifestação por parte da criança, verificando de que forma ela expressa a sua ação protagônica. Ao mesmo tempo, saber distinguir que nem toda atividade educativa dirigida ou atividade livre promove uma ação protagônica. Não se tem domínio sobre a potência energética propulsora de uma ação protagônica. Se o tivéssemos, então seriam reações a ações condicionadoras. Portanto, a ação protagônica parte do indivíduo, do sujeito.

Destacamos também a importância do espaço-tempo de manifestação da criança, permitindo que ela manifeste a sua dimensão cultural, podendo criar e recriar uma cultura brincante singular. A ação protagônica não está focada no objeto, mas no ato recriador por parte da criança, na busca de estratégias que viabilizem a sua manifestação cultural.

Enquanto pesquisador, é fundamental realizar um processo de “desnudamento”, ocorrendo um processo de percepção dos seus condicionamentos culturais e epistemológicos e de práticas educativas. Na presença do espaço escolar é importante cultivar uma relação de confiança com os sujeitos adultos da escola para que não vejam os pesquisadores como invasores ou interventores.

A cena relatada nos permite perceber através da manifestação da corporalidade da criança a narrativa de uma ação protagônica. As manifestações corpóreas sorradeiras revelam uma narrativa. Isto realça a importância da contemplação, de dar tempo para observação, para a revelação de fatos que não estão tão explícitos.



## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-46. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v. 11)
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Trad. José Fonseca, Consultora, Supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- DELGADO, Ana Cristina Coll. Uma etnografia com crianças: grupos geracionais e manifestações culturais das crianças. In: REDIN, Euclides, MÜLLER, Fernanda e REDIN Marita (Org.). **Infâncias: Cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 107-126.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FLICK, Uwe. Introdução à Coleção Pesquisa Qualitativa. In: ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Trad. José Fonseca, Consultora, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 07-13.
- HOLANDA, Adriano. **Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica**. *Análise Psicológica*, 2006, 3(XXIV), p. 363-372.
- MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito: Ação educativa na creche e pré-escola**. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- MURRAY, Roseana. **Receitas de olhar**. São Paulo: FTD, 1999.



## PROJETO UM MUNDO DE TEXTURAS E SENSações

Carla Giele Matte<sup>7</sup>  
Raquel Vieira Cruz<sup>8</sup>  
Patrícia Fernanda Carmem Kebach<sup>9</sup>

**Resumo:** O subprojeto do PIBID da Pedagogia da FACCAT, voltado para a Educação Infantil, compreende que o desenvolvimento na primeira infância depende das oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo mundo que as cerca. As crianças se desenvolvem através de brincadeiras livres e também de atividades dirigidas que vão ao encontro de seus interesses. A oferta de diferentes materiais aos bebês é uma maneira de ampliar suas capacidades de expressão e contempla as inúmeras possibilidades de exploração que envolve todos os sentidos. Em relação à educação de bebês, muitas são as dúvidas: o que será que podemos fazer para contribuir visando ao desenvolvimento dos campos de experiências? Eles precisam apenas ser cuidados ou já se pode planejar ações que proporcionem interações e construções de conhecimento para esta faixa etária? Ao revisar a Base Curricular Comum Nacional, as acadêmicas bolsistas PIBID analisaram quais são os campos de experiência voltados para a faixa etária que envolve o projeto a ser relatado e proporcionaram o desenvolvimento das expressões, emoções, sensações, através de atividades lúdicas e da experimentação de diversos materiais às crianças do Berçário. O tema do projeto surgiu a partir de um mapeamento da zona de interesse dos bebês, momento em que realizaram observações sobre suas condutas espontâneas no cotidiano da escola. Durante as intervenções realizadas, pôde-se observar que as crianças exploraram, manipularam, observaram, pesquisaram os objetos que foram disponibilizados, com muito interesse, curiosidade e encantamento. As atividades proporcionaram ampla interação dos bebês com diferentes materiais nos espaços internos e externos da escola. Em contato com a natureza, interagiram com todos os sentidos, explorando formas, texturas, cores, cheiros, sabores e sons. São essas as formas pelas quais as crianças vão se apropriando dos objetos de seu entorno, pois precisam agir livremente sobre diferentes materiais. Nessa faixa etária, o nível de atenção e concentração é baixo e as estruturas mentais ainda estão em processo de desenvolvimento. Assim, atividades que demandem concentração exacerbada e controle de movimentação não serão bem vindas. As atividades realizadas contribuíram para desenvolver a coordenação motora ampla e fina, as sensações táteis, a visão, o paladar, a audição, a permanência de objetos, como na atividade dos lenços, em que a brincadeira era a de esconder objetos ou a própria face atrás de paninhos e observar a reação dos pequenos. Assim, as explorações e brincadeiras proporcionaram um ambiente em que os bebês foram incentivados a agir sobre os materiais disponibilizados, como as "gelecas", que manipularam com mãos e pés, ou as gelatinas, que além de manipuladas, puderam ser degustadas. Na atividade do túnel dos sentidos, os bebês exploraram diversas texturas e ampliaram a coordenação motora ampla e fina. Esta exploração os remeteu ao útero materno, pela passagem por dentro de caixas, túneis e tocas. No tapete das sensações, desenvolveram a percepção tátil, auditiva e visual, realizando várias descobertas a partir do deslocamento provocado pela ação de se arrastar e engatinhar.

<sup>7</sup> FACCAT- carlagiele@hotmail.com

<sup>8</sup> FACCAT- raquelvieiracruz23@hotmail.com

<sup>9</sup> FACCAT



Puderam interagir com ambientes sonoros e coloridos com luzes, balões e bolhas de sabão. Os bebês demonstraram muita curiosidade durante toda a aplicação do projeto, afinal, são pesquisadores e aprendem muito com os desafios que o ambiente escolar pode lhes proporcionar.

**Palavras-chave:** Sensações. Atividades lúdicas. Educação Infantil.

**Abstract:** The FACCAT PIBID Pedagogy subproject for Early Childhood Education understands that early childhood development depends on the learning opportunities offered by the world around them. Children develop through free play as well as guided activities that meet their interests. The supply of different materials to babies is a way to expand their capacity for expression and contemplates the innumerable possibilities of exploration that involves all the senses. In relation to the education of babies, many are the doubts: what can we do to contribute to the development of the fields of experience? Do they just need to be taken care of or can actions already be planned that provide interactions and knowledge constructs for this age group? In reviewing the National Curricular Base, PIBID academic scholars analyzed which fields of experience are related to the age group that involves the project being reported and have provided the development of expressions, emotions, sensations, through play activities and the experimentation of materials to a group of babies. The theme of the project came from a mapping of the area of interest of the babies, making observations about their spontaneous behaviors in the daily life of the school. During the interventions, it was observed that the children explored, manipulated, observed, researched objects that were made available with great interest, curiosity and enchantment. The activities provided ample interaction of the babies with different materials in the inner and outer spaces of the school. In contact with nature, they interacted with all the senses, exploring shapes, textures, colors, smells, tastes and sounds. These are the ways in which children are appropriating objects from their surroundings, since they need to act freely on different materials. In this age group, the level of attention and concentration is low and the mental structures are still in the process of development. Thus, activities that require exacerbated concentration and control of movement are not welcome. The activities carried out contributed to the development of fine and broad motor coordination, tactile sensations, vision, taste, hearing, and the permanence of objects, as in the activity of the handkerchiefs, in which the game was to hide objects or face itself behind puffs and watch the reaction of the little ones. Thus, explorations and games provided an environment in which the babies were encouraged to act on the available materials, such as the "mackerel", which they manipulated with hands and feet, or gelatins, which, besides being manipulated, could be tasted. In the activity of the sense tunnel, the babies explored different textures and expanded the fine and broad motor coordination. This exploration sent them to the maternal womb, through the passage inside boxes, tunnels and burrows. In the carpet of sensations, they developed tactile, auditory and visual perception, making several discoveries from the displacement caused by the action of dragging and crawling. They could interact with sound and colorful environments with lights, balloons and bubbles of soap. Babies have been very curious throughout the project, after all, they are researchers and they learn a lot from the challenges that the school environment can provide.

**Keywords:** Sensations. Play activities. Child education.



## 1 INTRODUÇÃO

Compreendendo que o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil depende das oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo mundo que as cerca, oferecer diferentes materiais a elas é uma maneira de ampliar suas capacidades de expressão e contemplar as inúmeras possibilidades que se apresentam diante das intervenções que envolvem os sentidos. E quando o assunto é a educação de bebês, muitas são as dúvidas: o que será que podemos fazer para contribuir com o desenvolvimento dos campos de experiências dos pequeninos? Eles precisam apenas ser cuidados ou já podemos planejar ações que proporcionem interações e construções de conhecimento para esta faixa etária?

Buscando responder a esses questionamentos, recorreremos ao Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, que enfatiza as capacidades dos bebês:

A criança, desde o seu nascimento, observa a reação das pessoas que estão envolvidas em seu cotidiano e, quanto mais ela participa de experiências afetivas, físicas, perceptivas e sociais, maior será o enriquecimento e também o desenvolvimento da sua inteligência. É por meio dos primeiros cuidados que a criança percebe seu próprio corpo como separado do outro, organiza suas emoções e amplia seus conhecimentos sobre o mundo (BRASIL, 1998, p.15).

Segundo Piaget (2005), os bebês estão no estágio sensório-motor e possuem grande capacidade perceptiva para atuar sobre o mundo. Foi pensando nestes aspectos que as acadêmicas bolsistas criaram o projeto: "Um mundo de texturas e sensações". Assim, as autoras desenvolveram este a fim de proporcionar o desenvolvimento das expressões, emoções, sensações, através de atividades lúdicas e da experimentação de diversos materiais. O tema proposto surgiu a partir de um mapeamento da zona de interesse dos bebês.

O restante deste artigo está organizado da seguinte forma: a seção 2 apresenta a revisão de literatura sobre a temática, necessária para o embasamento da pesquisa; a seção 3, os procedimentos metodológicos; na seção 4 são apresentadas as discussões e os resultados obtidos a partir da aplicação da metodologia, e a seção 5 conclui o estudo.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Os bebês, durante as intervenções desenvolvidas, manipularam, observaram, pesquisaram os objetos que foram disponibilizados, com muito interesse, curiosidade e encantamento.



O ambiente dos bebês na escola deve ser pensado com propósitos amplos, que vão além da dimensão material, constituindo-se a partir das relações entre as pessoas, seus sentimentos, ideias, interesses e ações. Por isso, ao tratarmos da organização do ambiente para as crianças na fase inicial do seu desenvolvimento, estaremos interligando aspectos sociais e físicos. Considerando que uma proposta pedagógica de qualidade também se expressa na forma como esse ambiente é planejado (CAIRUGA, 2014, p. 153).

É fundamental para a criança dispor de um espaço provido de objetos com os quais possa interagir, explorando, manipulando, experimentando com todos os sentidos: as formas, texturas, cores, cheiros, sabores. Nesta faixa etária, ouvir, sentir, cheirar, degustar e ver são as formas pelas quais a criança vai se apropriando dos objetos de seu entorno.

Foi exatamente dessa forma que os bebês puderam entrar em contato com as mais variadas intervenções, através das quais tiveram a possibilidade de interagir com diversos objetos e espaços que desafiaram e convidaram os pequenos a brincar de forma livre, espontânea e significativa.

Segundo Piaget (1970, p. 7), nesse estágio a criança assimila o meio exterior à sua própria atividade e depois prolonga essa assimilação através de esquemas mais móveis e, ao mesmo tempo, mais aptos a coordenarem-se entre si. Inicialmente o objeto é simplesmente uma coisa para chupar, olhar ou agarrar (centrada no sujeito assimilador) e depois transforma-se em coisa a deslocar, mover e utilizar para fins cada vez mais complexos. Assimilar significa, nesse momento, compreender ou deduzir, e o processo confunde-se com a relação que se estabelece entre um objeto e os demais. Ressalta-se a importância de se levar em conta que, nesta faixa etária, as crianças precisam explorar livremente os materiais proporcionados pelos (as) docentes, já que o nível de atenção e as estruturas mentais dos bebês ainda estão em processo de desenvolvimento. Assim, atividades que demandem concentração exacerbada e controle de movimentação não serão bem vindas.

### **3 METODOLOGIA**

O estudo em questão caracteriza-se por desenvolver uma pesquisa analítica, uma vez que se tem por objetivo analisar e explicar as percepções dos bebês após a aplicação das atividades e não somente descrever estas etapas. De acordo com Collis e Hussey (2005), na pesquisa analítica o pesquisador vai além da descrição e busca o porquê ou como os fatos estão acontecendo. A pesquisa foi etnográfica, onde, segundo Collis e Hussey (2005), a etnografia é uma metodologia fenomenológica que deriva da antropologia, pois tem como



foco o estudo das pessoas, do seu comportamento, da sociedade que compõe. Werner e Schoepfle (1987 apud COLLIS; HUSSEY, 2005, p.75) argumentam que etnografia é qualquer descrição completa ou parcial de um grupo.

Como instrumento de pesquisa foi utilizado o método da observação participante. Collis e Hussey (2005) falam que na etnografia “o principal método para coletar dados é a observação participante, na qual o pesquisador se transforma em um membro **8** ativo do grupo que está sendo estudado.”. Após a aplicação das atividades do projeto inicial, possibilitando o levantamento dos resultados, estes foram confrontados com o levantamento teórico.

#### **4 RESULTADOS**

Após o desenvolvimento do projeto, as autoras aplicaram os conceitos e atividades em uma turma de Educação Infantil no município de Igrejinha/RS. A turma era composta por 22 crianças, na faixa etária foco desta pesquisa.

Na sequência de resultados obtidos, segue as atividades aplicadas e a percepção das autoras sobre sua realização. A caixa dos tesouros foi uma atividade exploratória, que ajudou muito a desenvolver a coordenação motora fina, a criatividade e as sensações táteis. As crianças foram convidadas a explorar o material e interagiram com muito entusiasmo. Ao levarem lenços, para a brincadeira do "achou", as acadêmicas proporcionaram um ambiente em que as crianças puderam exercitar as capacidades mentais de manter imagens mentalmente, o que Piaget (2005) chama de "objeto permanente", fenômeno que ocorre somente após os 8 meses de idade. As acadêmicas passaram os lenços sobre o corpo dos bebês para proporcionar sensações táteis suaves e agradáveis. Algumas crianças, inclusive, imitaram as autoras, passando os lenços por seus próprios rostinhos, experimentando e interagindo ativamente durante a atividade.

Na atividade com as "gelecas", as acadêmicas bolsistas colocaram nas mãos e nos pés dos bebês a substância e observaram as suas reações: os pequenos faziam caretas ao manusear o material ainda desconhecido por eles, levaram à boca, pois estão na fase oral, fase que Freud (1905), denomina como a interação primária de uma criança com o mundo, pois ela obtém prazer na estimulação oral por meio de atividades gratificantes, como degustar e chupar. Apenas dois bebês não quiseram pegar a geleca, pois demonstraram medo ao interagir com a substância. Na semana seguinte, entretanto, no segundo encontro, perderam o medo e interagiram em todas as atividades.



Dando continuidade, as acadêmicas proporcionaram aos pequenos, a interação com gelatinas de diferentes cores e sabores. Os bebês, primeiramente, observaram a novidade. Depois, aos poucos, foram mexendo e levando à boca, degustando, assim, os diferentes sabores disponíveis.

Na atividade em que as acadêmicas criaram um túnel dos sentidos, os bebês exploraram texturas de algodão, lixa, tecido fofo, entre outros, e também brincaram com as aberturas em formas de janelinhas. A atividade visou a desenvolver vários aspectos, especialmente, a coordenação motora ampla dos pequeninos, que adoram explorar espaços que remetam ao útero materno, como caixas, túneis, tocas, etc.

Quando exploraram o tapete das sensações, eles puderam desenvolver a percepção tátil, auditiva e visual, realizando várias descobertas a partir do deslocamento provocado pela ação de se arrastar e engatinhar. Atividades como essas são exemplos de como podemos instigar os bebês a explorar livremente o ambiente, desenvolvendo-os.

Ao estarem em contato com as luzes coloridas, balões e bolhas de sabão, as crianças mostraram-se extremamente curiosas: queriam explorar os objetos, e ao fazerem isso, sentiram diferentes sensações e suas aprendizagens foram registradas através de suas expressões faciais. Muitas outras possibilidades, portanto, fizeram parte do repertório de explorações dos bebês que puderam pesquisar novos sabores, cores, sons, texturas e aromas. Afinal, o bebê é um pesquisador e aprende muito com os estímulos e desafios que o ambiente escolar pode lhe proporcionar.

A criança possui uma curiosidade que a move para as aprendizagens: quanto maior forem as estimulações, explorações, vivências e experiências de fato significativas, maiores serão os caminhos trilhados por elas para o seu próprio desenvolvimento. Dessa forma, o professor não pode ser um mero espectador das atividades, ao contrário, deve participar de cada momento, mediando e apresentando de forma lúdica o mundo para as crianças.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo teve como objetivo responder aos seguintes questionamentos: a) o que será que podemos fazer para contribuir com o desenvolvimento dos campos de experiências dos pequeninos? b) eles precisam apenas ser cuidados ou já podemos planejar ações que proporcionem interações e construções de conhecimento para esta faixa etária?



Buscando responder a esses questionamentos, recorreremos ao Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, que enfatiza as capacidades dos bebês. Segundo Piaget (2005), os bebês estão no estágio sensório-motor e possuem grande capacidade perceptiva para atuar sobre o mundo. Foi pensando nestes aspectos que as acadêmicas bolsistas criaram o projeto: "Um mundo de texturas e sensações". Assim, as autoras desenvolveram este a fim de proporcionar o desenvolvimento das expressões, emoções, sensações, através de atividades lúdicas e da experimentação de diversos materiais. O tema proposto surgiu a partir de um mapeamento da zona de interesse dos bebês.

Após a aplicação do projeto, foi possível concluir que as atividades realizadas contribuíram para desenvolver a coordenação motora ampla e fina, as sensações táteis, a visão, o paladar, a audição, a permanência de objetos, como na atividade dos lenços, em que a brincadeira era a de esconder objetos ou a própria face atrás de paninhos e observar a reação dos pequenos. Assim, as explorações e brincadeiras proporcionaram um ambiente em que os bebês foram incentivadas a agir sobre os materiais disponibilizados, como as "gelecas", que manipularam com mãos e pés, ou as gelatinas, que além de manipuladas, puderam ser degustadas. Na atividade do túnel dos sentidos, os bebês exploraram diversas texturas e ampliaram a coordenação motora ampla e fina. Esta exploração os remeteu ao útero materno, pela passagem por dentro de caixas, túneis e tocas. No tapete das sensações, desenvolveram a percepção tátil, auditiva e visual, realizando várias descobertas a partir do deslocamento provocado pela ação de se arrastar e engatinhar. Puderam interagir com ambientes sonoros e coloridos com luzes, balões e bolhas de sabão. Os bebês demonstraram muita curiosidade durante toda a aplicação do projeto, afinal, são pesquisadores e aprendem muito com os desafios que o ambiente escolar pode lhes proporcionar.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COLLIS, Jil, HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- WELTER C. B.; MORAIS, C. F. (Org.). **Referencial curricular Municipal de Educação infantil – RCMEI**. Caxias do sul, RS: EDUCS, 2016.
- FERREIRA, B. W. et al. **Psicologia e Educação**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.



## **TRABALHANDO MONTEIRO LOBATO EM SALA DE AULA:** relato de projeto de ensino do PIBID aplicado ao 7º ano do Ensino Fundamental

Daiane da Silva Ramos<sup>10</sup>  
Ellen Monique Curço dos Passos Raimundo<sup>11</sup>  
Kelly Cristiane Alves<sup>12</sup>  
Luciane Maria Wagner Raupp<sup>13</sup>

### **1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Neste artigo, apresentamos um relato de projeto de ensino desenvolvido e aplicado em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública. O projeto foi pensado a partir da necessidade observada em relação aos alunos por conhecerem mais a literatura infantojuvenil e assim estimulá-los à leitura.

De acordo com Cândido (2011), o acesso à literatura é um direito humano assim como o direito à moradia e à alimentação. No entanto, muitas crianças e adolescentes encontram em casa pouco ou nenhum incentivo à prática da leitura, e a maioria, não tem livros à sua disposição. Por esse motivo, cabe à escola esse papel de apresentar aos alunos obras e textos que os levem a adentrar no mundo da leitura, despertando seu interesse, aumentando seu conhecimento literário e partilhando dos bens culturais da humanidade.

Sendo assim, nós, PIBIDianas do curso de Letras da Faccat, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma experiência lúdica e construtiva, levando-os a melhorarem as habilidades e as competências inerentes à interpretação e à produção textual, bem como as suas habilidades artísticas, por meio de um projeto de ensino, apresentamos as obras do escritor brasileiro Monteiro Lobato. O projeto realizou-se em quatro etapas, levando à sala de aula um conto, a obra *Reinações de Narizinho* e a sua adaptação televisiva, também apresentando a biografia do escritor.

Ao longo do projeto, foram propostas atividades diversificadas à turma, desde a interpretação e produção de textos até a releitura desses textos por outras formas de manifestação artística, buscando com essas práticas levar os alunos à apreciação dos textos

---

<sup>10</sup> (FACCAT) E-mail: ramosperin@gmail.com

<sup>11</sup> (FACCAT) E-mail: ellen\_m.c@hotmail.com

<sup>12</sup> (FACCAT) E-mail: kellycrismusic@hotmail.com

<sup>13</sup> (FACCAT) E-mail: lucianeraupp@gmail.com



trabalhados, despertando seu interesse por leitura de obras consideradas “clássicas” da literatura brasileira.

## 2 O ENSINO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL

A leitura de um texto literário é capaz de despertar diversos sentimentos no leitor, podendo levá-lo à reflexão de sua própria vida e da sociedade em que vive. Por isso a importância de desenvolver o hábito da leitura nas crianças, missão essa que deveria ser exercida desde a mais tenra idade pelos pais. Porém, é sabido que isso não acontece na maioria dos casos, então essa responsabilidade é transferida para a escola, que recebe o aluno e tem o dever de despertar nele o prazer pela leitura. Uma criança que não tem contato com livros em casa, ao chegar à escola, pode descobrir essa paixão pelo ato de ler e, a partir de então, aventurar-se por um novo mundo, onde sua imaginação não precisa ter limites.

A literatura é fundamental na formação do indivíduo, pois ela pode influenciá-lo em diversos níveis. É necessário, portanto, buscar práticas que levem o aluno a uma maior aproximação do texto a fim de usufruir de todos os benefícios da leitura. Esses benefícios vão além dos conteúdos escolares, em um processo de construção de uma consciência crítica, ética e humanitária. Como dizem Mügge e Saraiva (2006, p. 28):

[...] para legitimar o estudo da literatura, é necessário construir práticas de leitura que promovam o encontro entre os textos literários e seus leitores, visando, em decorrência disso, deflagrar uma reflexão sobre a literatura e sobre a ética dos comportamentos humanos... o problema da inserção da literatura no ensino – com base na análise de textos literários ou de sua leitura crítica – pressupõe que seja especificada a compreensão de aspectos que constituem os fundamentos dessa ação programática: o primeiro diz respeito ao processo de leitura do texto literário e às suas condições de existência e de legitimação; o segundo deles abrange a reflexão sobre a influência da literatura sobre seus receptores; o terceiro prevê a remissão à instrumentação teórica ou aos fundamentos que definem a compreensão da natureza e da finalidade do texto literário [...].

O fato é que, muitas vezes, a escola não dispõe de uma biblioteca com obras de literatura de qualidade para oferecer aos alunos, ou, mesmo que haja boas obras nas prateleiras, não há um assessoramento ou mediação para direcionar o aluno a escolher um livro de sua faixa etária e de acordo com o seu gosto pessoal. Sendo assim, as obras que chegam à escola, ao professor e, por fim, ao aluno são aquelas dos catálogos de grandes editoras (CECCANTINI, 2004).

Nesse cenário, ensinar literatura e levar o aluno a interessar-se por leituras de maior



relevância torna-se um desafio para o professor, que precisa buscar meios de levar obras de qualidade para a sala de aula e criar metodologias diferenciadas a fim de motivá-lo à leitura dessas obras. A literatura brasileira é rica de escritores com um grande acervo destinado ao público infantojuvenil, porém eles não estão sendo valorizados e estudados como deveriam. Ceccantini ressalta que:

[...] nem mesmo os autores de obras infantojuvenis já considerados como nossos 'clássicos' têm sido sistematicamente estudados ou possuem sua produção devidamente fixada, organizada e analisada segundo um instrumental teórico minimamente atualizado. O próprio Monteiro Lobato que, por ocasião do cinquentenário de sua morte, foi objeto de novos estudos no país, não teve ainda sua obra infantojuvenil suficiente e sistematicamente submetida a uma análise que dê conta da riqueza de seu projeto literário (CECCANTINI, 2004, p. 31).

Perante a tudo isso, a maior responsabilidade acaba caindo sobre o professor, que precisa encontrar meios de trabalhar a literatura infantojuvenil em sala de aula, utilizando os recursos que tiver ao seu dispor. Entretanto, quando se tem consciência da grande importância do ensino da literatura para o aluno, os desafios do professor podem ser superados e ele consegue encontrar formas possíveis de levar o aluno a ter um contato maior e mais significativo com a leitura por meio de boas obras literárias.

### **3 MONTEIRO LOBATO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A LITERATURA INFANTOJUVENIL**

Não se pode falar de literatura infantojuvenil sem destacar a enorme importância e contribuição de Monteiro Lobato, primeiro escritor que teve a preocupação de escrever para esse público. É inadmissível que um aluno saia da escola sem conhecer as conceituadas obras do autor e sem saber de sua expressiva relevância para a literatura brasileira.

José Bento Renato Monteiro Lobato nasceu em 18 de abril de 1882, na cidade de Taubaté. Filho de José Bento Marcondes Lobato e Olímpia Augusta Monteiro Lobato. Neto pelo lado materno de José Francisco Monteiro, visconde de Tremembé. Ele vivia com seus pais e duas irmãs, Teca e Judite, no interior de São Paulo, na fazenda Santa Maria em Ribeirão das Almas, nos arredores de Taubaté, mas adorava mesmo era a visita na casa de seu avô, o fascínio pela biblioteca do avô o seduzia. Dona Olímpia, a avó, foi quem ensinou Lobato a ler, escrever e contar, logo mais tarde como era de costume da época, um professor particular passou a vir à sua casa e anos depois é que ele frequentou as escolas particulares de



Taubaté.

A escrita esteve presente em sua vida desde cedo, começando a escrever para jornais estudantis, e também escrevendo peças teatrais. Além disso, sua vida boêmia era voltada para conversas literárias também. “Aos vinte anos Lobato já tinha o espírito formado, ‘tanto quanto o permitia a experiência dessa idade’. E também possuía estilo ‘no sentido de quem sabia dizer as coisas próprias de um modo próprio, encarando a vida e as coisas de um modo pessoal’[...]” (NUNES, 1921, p.8).

Lobato criou personagens inesquecíveis da literatura brasileira, dentre eles, Jeca Tatu, personagem que ajudou a população dando informações sobre a saúde sanitária e representando o homem simples do mato e suas dificuldades. A partir desse personagem, Lobato fez críticas e denúncias ao governo sobre a miséria do caipira paulista. Em maio de 1918, ele iniciou a publicação de contos de sua autoria, fazendo muito sucesso.

Mais tarde, vendo a necessidade das crianças por uma literatura voltada exclusivamente para elas, escreveu a obra *A menina do nariz arrebitado*, dando início a um universo de fantasia e imaginação que encantou as crianças, inaugurando-se a literatura infantil no Brasil. Monteiro Lobato, ao decorrer das edições, inovou por várias vezes a capa de seu livro, deixando-a mais colorida, pois ele queria que sua literatura chamasse atenção de todos, especialmente das crianças. A partir dessa obra, originaram-se muitas outras, sendo a mais conhecida *Reinações de Narizinho*.

Monteiro Lobato foi quem abriu a porta para outros escritores, “[...] pois graças à atividade de escritor em tempo integral, a literatura infantil apareceu no horizonte das editoras como um negócio rentável, razão por que elas se sentiram à vontade para publicar outros autores nacionais” (ZILBERMAN, 2005, p. 34). A figura de Lobato foi de extrema importância não apenas para a literatura do Brasil, mas para o povo e a nacionalidade brasileira. Em uma época que meios de comunicação não estavam desenvolvidos, Lobato criou e levou suas histórias, críticas e defensoria em todos os quatro cantos do país, dando a oportunidade para que mais pessoas tivessem acesso à literatura.

#### **4 ETAPAS DE REALIZAÇÃO DO PROJETO**

O projeto foi dividido em quatro etapas; sendo a primeira etapa um conto de Monteiro Lobato, seguido de questões de interpretação. Na segunda etapa, os alunos assistiram a uma palestra com a professora convidada, Luciane Maria Wagner Raupp, falando sobre a vida e



obra do escritor. A terceira etapa consistiu na apresentação da obra *Reinações de Narizinho*, em que os alunos confeccionaram os personagens a partir de materiais recicláveis. E na quarta etapa, foi feita a comparação entre a obra literária e a adaptação televisiva *O sítio do Pica Pau amarelo*.

Havia, ainda, uma última etapa a ser realizada, na qual seriam apresentadas algumas fábulas de Monteiro Lobato e desenvolvidas atividades a partir delas, porém a escola entrou em greve devido à falta de pagamento dos professores pelo governo estadual, o que nos impossibilitou de concluir o projeto como estava previsto.

#### 4.1 1ª ETAPA

Dando início ao projeto, foi escolhido o conto *O Jardineiro Timóteo*. Para motivar os alunos à leitura do texto, foram levados para a aula dois vasos, mudas de flores e terra. A turma reuniu-se no pátio da escola, em um ambiente arborizado, e plantou nos vasos as mudas de flores. Para a realização desse trabalho, os alunos foram divididos em dois grupos e cada grupo ficou responsável pelo plantio e a decoração de seu vaso, assim como de cuidar dele até o final do semestre, mantendo as flores regadas semanalmente. Com isso, além de motivar para a leitura do conto, também objetivamos desenvolver a atitude de cuidado, a sensibilização para com outras formas de vida e com a beleza.

Terminada essa tarefa, os alunos foram questionados sobre a ação do plantio e o cultivo das flores:

- Você já havia plantado flores alguma vez?
- Você gosta e acha importante ter esse contato com a terra e a natureza?
- O que você achou da experiência de plantar essas flores?
- O que essas flores irão precisar para se manterem vivas e crescerem?
- Você acredita que sua convivência com essas flores pode influenciar no crescimento e na sobrevivência delas?

A partir das respostas dadas por eles, foi feita a relação com o conto *O Jardineiro Timóteo*, que foi lido coletivamente. Após a leitura, os alunos fizeram a interpretação do texto por meio das seguintes questões:

1. Como era a relação do jardineiro Timóteo com as flores?



2. As pessoas da fazenda compreendiam o amor e a ligação especial que o jardineiro tinha com as plantas? Justifique.

3. De que forma o jardineiro registrava os acontecimentos da fazenda? Comprove sua resposta com um trecho do texto.

4. Na sua opinião, o que provocou a morte de Timóteo?

5. Como você se sentiria se lhe retirassem algo de que tanto gosta?

Essas questões foram corrigidas oralmente com a participação dos alunos, permitindo que eles expressassem suas opiniões pessoais e percepções do texto. Em seguida, foi solicitado que fizessem um registro dessa conversa, nos quais prevaleceram os temas do cuidado, da (in)gratidão e das perdas.

#### 4.2 2º ETAPA

Na segunda etapa, os alunos tiveram a oportunidade de adentrarem ao “mundo mágico” de Monteiro Lobato e conhecerem detalhes de sua vida e obra. Convidamos a professora, Luciane Maria Wagner Raupp, especialista na vida do escritor, para dar uma palestra à turma. Ela apresentou a biografia de Lobato, interagindo com os alunos e fazendo-os perceberem a riqueza da obra do escritor.

Após a palestra, os alunos fizeram um registro sobre o que mais lhes chamou a atenção, sintetizando o que conheceram e aprenderam a respeito do autor. A maioria dos alunos conhecia pouca coisa da vida de Monteiro Lobato, sendo uma das únicas referências o seriado televisivo, adaptação de sua obra. Portanto, a palestra abriu os olhos deles para a diversidade da literatura de Lobato, levando-os a se interessarem por conhecer mais suas obras.

#### 4.3 3ª ETAPA

Nesta terceira etapa, a partir da exposição da boneca Emília e de uma música falando sobre a criação da personagem mais famosa de Monteiro Lobato, introduzimos a obra *Reinações de Narizinho*.

Antes de se adentrar ao texto, os alunos foram questionados sobre seus conhecimentos a respeito dos personagens que compõe a obra. A grande maioria soube citar os nomes dos personagens e caracterizá-los, demonstrando afeição e interesse pela história deles.



Em seguida, foi feita a leitura expressiva de parte do capítulo *O Marquês de Rabicó*, da obra *Reinações de Narizinho*. A turma ficou atenta durante a leitura realizada pelas professoras, e após, foi passado a cada um deles um exemplar do livro *Reinações de Narizinho* com o objetivo de que eles tivessem contato com o livro físico, isso despertou em alguns alunos o interesse por ler a obra completa.

Na sequência, os alunos foram divididos em oito grupos para trabalharem na confecção dos personagens apresentados na obra *Reinações de Narizinho*. Cada grupo ficou responsável pela confecção de um personagem, sendo eles: Emília, Narizinho, Pedrinho, Dona Benta, Tia Nastácia, Rabicó, Visconde de Sabugosa e Saci. Os personagens foram confeccionados a partir de diversos materiais recicláveis, estimulando a criatividade dos alunos e desenvolvimento das habilidades manuais. Além dessa atividade, os grupos também tinham como tarefa escreverem um pequeno texto sobre o seu personagem, segundo as características descritas na obra.

Os alunos trabalharam com bastante empolgação na confecção dos personagens, produzindo um ótimo resultado final. Logo após, cada grupo apresentou o seu personagem à turma, falando sobre ele.

#### 4.4 4ª ETAPA

Nesta última etapa do projeto, a aula foi iniciada com a exibição de um episódio do *Sítio do Pica Pau amarelo*, retratando o casamento da personagem Emília. Após assistirem ao episódio, os alunos foram questionados sobre as semelhanças e diferenças percebidas na adaptação televisiva em relação à obra literária de Monteiro Lobato. Em seguida, prosseguindo com a obra *Reinações de Narizinho*, foi entregue aos alunos a parte do capítulo *O Marquês de Rabicó*, que retrata o casamento da Emília; mesmo trecho cuja adaptação havia sido assistida inicialmente, e solicitada a interpretação das seguintes questões:

1. A partir do texto lido, cite três características para cada um dos noivos: Emília e Rabicó.
2. Leia as frases abaixo e substitua as palavras destacadas por sinônimos:
  - a) “Pedrinho armou a mesa da festa debaixo de uma laranjeira do pomar e botou em redor todos os **convivas**.”



- b) “— **Acuda** os doces, Pedrinho! — berrou a menina.”
3. Explique, com suas palavras, a expressão destacada:  
“. Foi se chegando para perto das cocadas e de repente – nhoc, **deu um bote** na mais bonita.”
4. Quais seriam os conselhos que Narizinho deu à Emília após o casamento?
5. Aponte uma diferença percebida em relação aos fatos ocorridos no episódio assistido em comparação ao texto lido.

Por meio das perguntas, os alunos puderam analisar os personagens e conhecer mais a linguagem utilizada por Lobato na obra, melhorando assim sua interpretação textual. As questões foram corrigidas com a participação da turma, permitindo com que todos colaborassem com suas respostas.

Como última atividade do projeto, foi feita aos alunos uma proposta de produção textual inspirada na obra *Reinações de Narizinho*. Foi solicitado aos alunos que criassem uma história que se passasse em um sítio, com enredo e personagens originais e um número mínimo de vinte e cinco linhas. Os alunos foram bastante criativos em suas produções, soltando sua imaginação e criando excelentes histórias.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos com a realização desse projeto uma grande carência dos alunos por um contato maior com a literatura. Eles demonstraram grande aceitação pelas atividades propostas e muito interesse por conhecerem mais as obras de Monteiro Lobato. O projeto teve êxito em todas as suas etapas, sendo desenvolvidas diversificadas atividades que levaram os alunos a ampliarem de forma considerável o seu conhecimento na literatura infantojuvenil.

Todas as atividades realizadas pelos alunos, das confecções artísticas às produções textuais, apresentaram um resultado satisfatório, evidenciando o aprendizado obtido por eles durante as aulas. Isso nos fez concluir que os escritores infantojuvenis precisam ser estudados e ter suas obras lidas e trabalhadas nas escolas, não se pode ignorar a riqueza da nossa literatura brasileira e privar os alunos do conhecimento de grandes autores.



## REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In: Fester, A.C.R. (Org.). **Direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CECCANTINI, João Luís C. T. **Leitura e literatura infanto-juvenil**: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Círculo do Livro.

MÜGGE, Ernani; SARAIVA, Juracy. **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental.

NUNES, Cassiano. **Monteiro Lobato**: o editor do Brasil. Rio de Janeiro: Contraponto Petrobrás, 2000.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.



## CONTEXTO UNIVERSITÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA FAVORÁVEL PARA OS ALUNOS DAS LICENCIATURAS

Shirlei Alexandra Fetter<sup>14</sup>  
Daniel Luciano Gevehr<sup>15</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo apresentar uma revisão teórica sistematizada sobre a universidade e sua função na formação dos professores, agregando a pesquisa como possibilidade de ampliação da constituição docente. A metodologia realizada nesse estudo está concentrada sobre uma revisão bibliográfica, reunindo contribuições acerca da descrição que se estabelece como problemática à pesquisa no processo de formação docente. Os resultados demonstram a pesquisa em vista à necessidade de formar profissionais qualificados que primem pela excelência do ensino, com finalidade de discorrer sobre as estratégias de mudança que permeiam o ensino tradicional, com tendência ao ensino e a pesquisa, visto que a relação pedagógica ocorre e constrói. Conclui-se que o exercício pedagógico é uma atividade complexa que desafia e exige do docente permanente disposição de aprender e inovar, principalmente numa sociedade pautada de mudanças constantes onde nos cursos de formação de professores está o modelo do profissional que se quer formar para que as transformações sociais sejam efetuadas com responsabilidade e compromisso.

**Palavras-chave:** Universidade. Pesquisa. Formação.

### 1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a relação de pesquisa e prática no trabalho acadêmico abrangendo a formação de professores, contestando o papel didático que pode ter a ação de investigar sua articulação entre saber e prática docente (ASSMANN, 2004). Considerada a importância da produção do conhecimento na universidade, e sua relevância na formação dos professores, faz-se necessário a construção de uma prática docente contextualizada, proporcionando não só profissional, mas também pessoal. Marques (1997) sustenta que o pesquisar é uma ação, uma concentração do campo empírico que se entrelaça ao campo teórico.

Conforme o Art. 207 da Constituição Federal de 1988, as instituições de ensino tem autonomia para organizar os processos científicos de conhecimento, levando em consideração o ensino, pesquisa e extensão como processos inseparáveis (BRASIL, 1988). E, de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao expor a Educação Superior em seu

<sup>14</sup>Faculdades Integradas de Taquara - Bolsista Capes – fetershirlei@gmail.com

<sup>15</sup>Faculdades Integradas de Taquara-danielgevehr@hotmail.com



Art. 43, o incentivo ao trabalho de pesquisa como investigação científica deve culminar no desenvolvimento da ciência e da tecnologia (BRASIL, 1996). Leite, Genro e Braga (2011), consideram a pesquisa científica imprescindível na formação de profissionais da educação, com sentido mais amplo, aprofundando a relação entre o ensino e a ação de investigar como meio de produção do conhecimento.

Ao referir-se à formação docente, no âmbito universitário, o estudo caracteriza-se sobre a necessidade de formar professores pesquisadores, pois, na sociedade atual, é ele o mediador de processos que formam a essência da cidadania no aluno, estabelecendo pressupostos para a transposição de inúmeros desafios colocados aos estabelecimentos de ensino. Os conhecimentos do profissional docente servem de sustentação para o ensino entre diferentes origens, tais como: a formação acadêmica inicial e continuada, o currículo e a dimensão da competência das disciplinas a serem ensinadas, isto é, a importância da pesquisa como alternativa para o diálogo epistemológico como possibilidade de consolidação de processos partilhados de produção de conhecimento (TARDIF, 2002).

O objetivo deste artigo é colocar em destaque a discussão sobre a universidade e sua função na formação dos professores, enaltecendo a pesquisa como possibilidade de ampliação e composição dialógica entre o campo teórico e prático dos saberes docente. Sendo assim, a pesquisa pode ser considerada como uma inovação pedagógica. Considerada por Lima e Miotto (2007) a pesquisa com essa natureza significa por início na construção de uma investigação, ou melhor, após escolher um assunto é essencial fazer uma análise e discussão dos conhecimentos já estudados e publicados.

Durante a ação de pesquisa foram exercidos quatro raciocínios de incorporação, sendo indispensável para que o artigo integre essa revisão: (I) conter a expressão “formação de professores” ou “pesquisa” no título; (II) conter as expressões “pesquisa e inovação como prática pedagógica” em qualquer parte do trabalho; (III) ter relação e sustentação ao tema escolhido; e, (IV) não necessariamente ser artigo científico, incluindo demais referências condizentes ao tema. Esta pesquisa não delimitou restrições ao ano de publicação dos referenciais abordados pelo tema.

Na organização e seleção das bibliografias a serem estudadas foi considerada à área de conhecimento em que as mesmas pertencem. Posteriormente, realizado a coleta de dados para estudo, foram analisados os conceitos de construção reflexiva sobre o objeto em que se referencia o estudo, assim como as evidências conceituadas na percepção dos autores, acerca



das implicações e reflexões mais relevantes ao tema de estudo, específicas de cada um.

## **2 DISCORRENDO SOBRE A PESQUISA NA UNIVERSIDADE**

Universidade é um local em que se privilegia o conhecimento científico, além de ser uma instituição investigadora, baseada no estímulo à curiosidade. Ela também contempla a realidade histórica, política e social. Todavia, entendida por Leite e Lima (2012), como um espaço de formação científica, por meio de ensino, pesquisa e extensão, pode-se afirmar que produzir e propagar o conhecimento científico são uma atividade que traduz toda a experiência vivenciada na universidade.

A instituição de ensino superior, enquanto formadora de pensamentos críticos trabalha por meio da pesquisa científica. Embasa sua filosofia de trabalho em dois campos, um, a função básica exercida pela pesquisa científica, outra, o foco cultural da propagação à pesquisa e à ciência. Apontado como o impasse entre o saber e associalização do conhecimento, Favero (2003) ressalta como inadiável e imprescindível o trabalho universitário para a reconstrução entre a teórica e a prática, pois é o espaço em que as descobertas teóricas promovem os avanços do conhecimento e por ele se funde as experiências do saber e do saber-fazer com medidas de aplicações técnicas inovadoras reconstituindo as necessidades que os seres têm de conhecer, diferenciar, explicar e de entender seu próprio mundo.

A prática da pesquisa como promotora de conhecimento científico deve ser firmada como forma de propiciar ao aluno o conhecimento construído por ele mesmo, os processos de aprendizagem e desenvolvimento são definições de opressão de gestão (GÓMES; SALIÁN, 2015). Entretanto, esta prática ainda é pouco desenvolvida nos cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior. Ao abordar os conceitos, sobre a produção de conhecimento, esse não possui méritos no que diz respeito à vida acadêmica, por constituir-se apenas como o ensinar a copiar, isto é, não há produção de conhecimento próprio, é a presença artificial da pesquisa (DEMO 2003).

A didática universitária, realizada em sala de aula e laboratório, é desvalorizada se comparada às atividades de pesquisa e extensão. Desta forma a pesquisa bem conceituada apresenta os “produtos” que podem ser sistêmicos e construir novos conhecimentos ou dar sustentabilidade a algo pré-existente. Cunha (2008) ressalta que as inovações pedagógicas na prática docente universitária vêm para alterar uma certeza e produzir dúvidas, considerando



que a qualidade do processo de ensino é buscada não só pelo empenho do aluno, mas também pela relação docente. Isto é, uma prática acompanhada de conhecimento sobre a dinâmica de aprendizagem que pode adaptar-se ao seu propósito.

Nas universidades ainda se instauram modelos cartesianos de apenas ensinar e prestar serviços para a comunidade, sem uma reflexão teórica aprofundada. Dedicar atenção para a pesquisa e agir de modo que essa formação se configure com base no conhecimento e, assim ocorra à produção de conhecimento científico, isso é um aspecto quase inovador nas universidades. A pesquisa, na universidade, não pode ser tratada e condicionada como um “subproduto” é necessário repensar os programas de cursos, das IES para que suas ações fundamentem-se em concepções teóricas e práticas de produção científica na formação acadêmica (FÁVERO, 2003).

O desenvolvimento e atuação dos professores estão diretamente ligados à melhoria do ensino (GOULART, 2004). Porém, o processo de formação dos educadores hoje é o grande desafio para desconstrução e reconstrução de nova concepção pedagógica. Esta proposta de trabalho apresenta a forma clara e objetiva de se desfragmentar o currículo, estabelecendo relações entre as diferentes áreas do conhecimento. Fazenda (2008) apresenta que os aspectos interdisciplinares, abrangendo a pesquisa, como recursos pedagógicos nos cursos de formação docente, refletem sobre as vivências, os saberes interligados.

O ensino, por sua vez, produz um produto invisível no espaço pedagógico universitário. Esse demanda longo prazo para preparação, isto é, o profissional para o mercado de trabalho demanda, pelo menos, quatro longos anos de estudo. Acrescenta Nunes (2008), que a forma como professores percebem, incorporam e realizam pesquisas na escola, como prática docente, está também relacionada a essa experiência de passagem pela vida acadêmica, uma vez que os saberes da experiência não se resumem somente às experiências prévias dos professores com os alunos, mas também por saberes adquiridos na prática pedagógica cotidiana.

Analisando a situação de como integrar prática docente à pesquisa universitária, na medida em que, se faz a relação da pesquisa com o saber docente, são claras as evidências de que a pesquisa poderia ser indicada como fonte de estudo para envolver os profissionais da educação. Nesta oportunidade, professores que desenvolvem pesquisas com aceitação e conceituação envolvem os temas e as abordagens próximas e metódicas para o desenvolvimento de seus argumentos buscam a superação de parte destes problemas. Faz-se



necessário pensar na reorganização curricular das licenciaturas, aproximando as disciplinas da prática pedagógica cotidiana, para envolver o professor como sujeito do processo e não só aquele que aplica o que lhe ensinaram (LÜDK, 2001).

Pensar na complexidade faz o processo de idas e vindas, das partes ao todo, do objetivo a ser alcançado ao sujeito, do sujeito ao objeto estudado. Não raro, torna-se conhecimento as perspectivas de complexidade, e, a reforma sobre o pensar pesquisa na universidade significa a sistematização dos processos, da relação entre o ensino e a aprendizagem. Reformar o pensamento, que atinge as instituições universitárias, nada mais é do que do fazer a busca permanente entre as relações, que se constituem entre o ensino e a pesquisa. Levando em conta o que foi mencionado, Almeida, Pereira e Claro, (2012) destacam que se faz necessário enxergar a universidade como uma espécie de microssociedade complexa, que permita refletir, a partir do elemento mais simples, sobre os processos e desafios sociais.

Realizar investigação por iniciativa própria é objetivo fundamental para desenvolver alternativas investigativas. As circunstâncias pelas quais, os professores manifestam seus interesses durante o exercício investigativo como ferramenta pedagógica, se transforma ao reconhecimento de que é o único que realmente converte suas próprias situações de prática educacional. Então, pode-se dizer que o ensino tem por objetivo orientar o processo de construção da aprendizagem através da compreensão de construção do conhecimento, e este se refere ao modo pelo qual se apreende e processa a informação sobre algum conteúdo (CASTELLANOS; JUAN, 2009).

Pensar a formação no espaço universitário implica aprender a ensinar, concentrando ações que façam sentido para professores e alunos. A razão para a falta de entusiasmo dos professores pela pesquisa acadêmica sobre educação é a frequência com que eles a descrevem de forma negativa (NUNES 2008). Na universidade, as atividades de pesquisa tem uma função importante no desempenho da formação dos alunos, tentando reduzir a distância entre o que é ensinado e a fronteira do conhecimento. Sendo, para Andre (2004) as atividades acadêmicas essenciais para o bom desempenho da função de ensinar e aprender.

Compreender o processo de formação e construção de conhecimento pedagógico é tão fundamental quanto aprender a aprender. Além disso, a capacidade de realizar aprendizagem em diversificados contextos e situações favorece as aquisições interativas, desenvolvendo a capacidade de adquirir ou absorver conhecimento. Os professores através do fazer pedagógico



estimulam o processamento das informações por meio de suas ações didáticas, com atividades de pesquisa e qualidade intelectual, através do diálogo com a realidade, buscando, pelo planejamento didático, envolver operações mentais de prever formas de agir e organizar os processos de sua ação docente (GOULART, 2004).

É fundamental à produção do conhecimento na universidade, com a relevância da pesquisa nos cursos de formação dos professores durante o período acadêmico. Mas, para que ela possa ser utilizada como recurso pedagógico na escola em que atua, o professor deve atingir seu domínio durante o percurso acadêmico, que permitirão realizá-la em sua prática de forma satisfatória e coerente. Visto que, a universidade é apresentada como o berço do exercício da atividade de pesquisa, como campo fértil para que o professor, em formação, se torne também pesquisador, não basta que se tenha o domínio dos conteúdos e saberes escolares, é necessário ter o acesso e domínio de outros conhecimentos e esquemas que não são aprendidos dentro da sala de aula (DEMO, 2003).

Ensinar consiste num saber preciso entre a teoria e a prática, isto é, o discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático. Em contra partida, Yánis (2003) salienta a aprendizagem como um momento categórico. Sobre as formas deste processo de produção universitária a diferenciação entre conhecimento científico e outros conhecimentos é absoluta, tal como é a relação entre ciência e sociedade. Santos (2011) afirma que a universidade ao produzir conhecimento, o qual, a sociedade aplica ou não, é uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido.

Pesquisa científica nem sempre é parte integrante nos cursos de graduação. O conhecimento proporcionado pela universidade limita-se ao ensino transmissor e reprodutor negando a pesquisa como estratégia pedagógica durante a graduação. Sobre estes aspectos Lüdke (2001) considera importante a formação para a pesquisa ser oferecida na graduação, especialização e na pós-graduação. O distintivo da pesquisa está na estratégia pedagógica abordada pelo docente, sendo esta que conduz o aluno a problematizar conceitos, provocando-o a instigar. Toda pesquisa científica exige proposição, assim como não há solução apontada sem uma profunda averiguação. Para isso, a investigação compreende e fundamenta os questionamentos de pesquisa e o aluno edifica e expande seu panorama, originando a produção do conhecimento científico.

Pesquisar significa estudar algo em específico, determinado por meio de procedimentos metódicos e epistemológicos. Com efeito, a proposta discorre de um processo



ordenado, objetivando o conhecimento real e verdadeiro de caráter científico, do mesmo sentido que o conhecimento científico se adquire através da necessidade que o ser humano tem em querer saber como as coisas funcionam ao invés de apenas aceitá-las e reproduzi-las passivamente. Por outras palavras, Pereira e Lacerda (2009) afirmam que é o caminho trilhado para adquirir o conhecimento sobre tal objeto estudado.

A pesquisa, no fazer docente, têm características de forma a desmascarar o ensino reprodutivo e abranger inquietudes no pensar e no fazer, buscando na pesquisa a reflexão e o diálogo do estado mais complexo ao mais simplificado. Ramírez e Martínez (2013) sintetizam que nas instituições de ensino superior é conduzida a maioria das pesquisas científicas e humanísticas. Neste caso, se distingue uma universidade conservadora de outra progressista, em que uma ensina e pesquisa e a outra nada faz. Para Freire (1992) o papel da universidade, tanto progressista ou conservadora, a sua condição, é o fato de agir com seriedade, é ensinar, é formar, é pesquisar.

O ato de pesquisar, como instrumento reflexivo sobre a atuação prática no fazer docente, apresenta especificidades, pois se fundamenta entre o saber e o saber fazer na formação do professor. A pesquisa fornece pistas para melhorar planejamento, ação e participação ativa nos processos de inovação (MUÑOZ, 2012). Dessa forma, professores que pesquisam e produzem conhecimento sobre sua prática profissional tendem a desenvolvê-la de forma mais reflexiva. Esse profissional reflexivo dispõe em si a satisfação de transformar e mudar, referindo-se à pessoa que detém o conhecimento, capaz de multiplicá-lo através da relação de troca com seus pares, reconhecida como saberes da experiência, da reflexão atribuindo ao professor o protagonismo do próprio processo de desenvolvimento profissional (BARROS; LEHFELD, 2013).

A pesquisa tem importância na formação e atuação docente, visto que, tem sido salientada pelo interesse em formar um docente questionador, investigador, reflexivo e crítico. Para que, com essa formação, o profissional questione criticamente a realidade em que atua, adote uma postura progressista no cotidiano da escola e se torne um profissional comprometido em sua atuação profissional. Leite e Lima (2012) intitulam o fazer pedagógico, como ação específica de professores, integrada pela relação, com e entre sujeitos, que se faz em contínuo processo de desenvolvimento.

A necessidade de formação de professores para a pesquisa, parte das iniciativas do professor acadêmico em desprender um olhar sistemático e conduzir os alunos ao



questionamento acerca de problemas do campo do conhecimento, repensar os cursos de licenciaturas e oferecer, aos alunos, subsídios para relacionar teoria e prática. De maneira indubitável, Oliveri, Coutrim e Nunes (2010) enfatizam que tais propósitos diferenciam a pesquisa acadêmica, pois, são as ações que possibilitam a expansão da consciência individual à coletiva, buscando alcançar méritos e tendências aos métodos inovadores que possibilitem a prática baseada na ética, criticidade, transformação e reflexão, para assim ultrapassar as barreiras do treinamento técnico e alcançar a formação pela ação-reflexão.

Ao levar em conta os saberes construídos pela ação, aflora o conhecimento oculto, à medida que o conceito de professor reflexivo é a aplicabilidade dos conceitos alternativos, com técnicas e possibilidades de reconstrução da sua formação. Portanto, o professor pesquisador ou reflexivo é aquele que repensa seus objetivos singulares, assumindo a realidade escolar como objeto de pesquisa, articulando seu currículo de acordo com a necessidade de aprendizagem do aluno sem limitar o seu fazer pedagógico ao simples ato de transmitir as informações. Assim, considera-se como professor reflexivo aquele que indaga e se assume enquanto protagonista de sua própria realidade, pois através dela, busca o objeto de pesquisa e de exploração (FAGUNDES, 2016).

Para assumir sua função na formação de professores, os profissionais da educação, necessitam reeducar-se para que seus estudantes aprendam a aprender. Dessa forma sua função agrega ao conteúdo científico o fazer pedagógico um elemento significativo pela participação do fazer prático. Reforça Yánis (2003) que a função científica continua por si só isolada, desconsiderando o conhecimento baseado na experiência. Sua amplitude abrange o conhecimento epistemológico o qual não se limita ao estudo ordenado das competências científicas, mas relaciona a realidade com as ações práticas das descobertas que são problemáticas que nós encontramos de modo frequente.

No decorrer dos tempos à formação dos profissionais da educação tem sido uma atividade com problemas específicos, no qual o exercício pedagógico tem se apresentado como preocupação existente ocorrendo seguidamente. Em decorrência do exposto, existe uma forma de analisar e configurar o papel docente em três dimensões: teoria, prática e objeto de estudo, este definido como práticas educativas que dizem respeito sobre atuação, formação e desenvolvimento do ser como caráter mediador nas dinâmicas que se desenvolvem com o grupo sociocultural (CLAVERIA, 2009).

Formação continuada é o processo que atravessa diferentes maneiras e direções.



Tomar a questão de formação, permitindo o movimento para que a produção de conhecimento se estruture de forma sólida e prática é arriscar-se a mudança. Acrescenta Costa (2015) que na formação dos professores há a necessidade de incluir outros rumos, flexibilizar, produzir e socializar, ainda que coletivamente, a tentativa de aprofundar a crítica e a proposição constitui-se em projetos que interessam no sentido de encontrar uma educação que trate os receiptuários curriculares, e mesmo, fazer um esforço de identificação sobre as questões de experimento, discussão e revisão sistematizada.

Ao profissional, que tem como trabalho a promoção da aprendizagem, exige-se um contínuo movimento de reflexão. Para que os professores possam ensinar seus alunos é preciso fazer a relação e rever seu próprio modo de aprender e de construir a experiência na hora de transpô-la para a prática. Assim sendo, a preparação e a formação do professor em nível de curso de superior e é necessária para que a prática pedagógica se efetive também de forma reflexiva. Sobre este aspecto, a universidade tem como objetivo a reflexão e a busca na formação do profissional em educação (NERVO; FERREIRA, 2015).

Contribuições, acerca da formação inicial dos professores, colaboram para o desenvolvimento das atividades escolares e extracurriculares. A questão levantada apresenta fortemente o quesito de valores, atitudes, independência, responsabilidade, flexibilidade e autocrítica. Essa, ao incorporar-se aos conteúdos relacionados à execução metodológica, no sentido investigatório e sistemático, entre as diversas essências, tem forte ênfase na pesquisa. Para isso, constitui-se, segundo Ávila, Martínez e Medina (2015), a relação entre a preparação educacional com a preparação profissional e sua integração criativa, transformando os contextos educativos, onde se interam universidade, escola e ação do professor em formação.

A problemática nos cursos de formação de professores está na conformidade de sua prática. O essencial da formação dos professores vai muito além de um modelo estrutural, de apropriação de conteúdos específicos. O domínio pedagógico se estrutura também nas relações entre professor e aluno. Deste modo, para González e López (2015) os conhecimentos pedagógicos, devem ser construídos por intermédio das ciências educacionais, articuladas à produção de conhecimento ao aluno e com o aluno. Construir significados destaca a urgência de transformação, a qual envolve várias perspectivas sobre as convivências, com diferentes permutas entre os processos curriculares e pedagógicos entre o ensinar e o aprender.

O fazer pedagógico vai além da estrutura curricular, é um fazer didático em que o



docente se prepara para realizar as aulas. No espaço universitário, o fazer docente inclui saberes inovadores, que fazem relação, com o uso e manejo de aparatos tecnológicos, usualmente em constante mudança. Chizzotti (2015) aborda como importante o ato de planejar, retomar os conteúdos, transpor para uma estrutura didática, estabelecendo objetivos e metodologias de ensino, e assim, propiciando condições para que a aprendizagem aconteça.

Universidade, como produtora de novos saberes, permanece com lapsos no sistema de ensino, como, por exemplo, a ausência do estímulo à pesquisa científica nos currículos mais antigos, caracterizando as organizações educacionais ao alto individualismo e pouco consenso (GÓMEZ; SALIÁN, 2015). Pode-se afirmar que, a formação baseada na produção do saber relacionado à prática, se configura numa verdadeira práxis constituindo-se como forma de proporcionar ao aluno a reflexão, para que, este esteja apto a agir e transformar sua realidade quando necessário. É, pois o exercício sensato, da discussão, bem como a expressão e a intervenção do saber sistematizado, para si e para o mundo (BARROS; LEHFELD, 2013).

Um dos problemas que prevalecem atualmente nas universidades públicas e privadas é a ausência de compatibilidade nos programas de ensino, de maneira que, os professores não são atualizados na teoria e na prática docente da sua formação acadêmica. Ramírez e Martínez (2013) corroboram com a afirmação de que a universidade, já no século XXI, deve oferecer programas de formação profissional com currículos caracterizados por trabalhos multidisciplinares de preparação para pesquisa, sendo que a qualidade do ensino destaca-se pelo desempenho dos professores.

As políticas curriculares de formação inicial para professores se caracterizam por múltiplas influências em diferentes contextos. Sendo elas as protagonistas pertencentes ao trabalho docente contemporâneo marcado pela pluralidade. Esse processo de protagonismo da profissionalização investigativa são processos de formação, e são necessárias como forma de acompanhar os espaços reflexivos com práticas que buscam resultados satisfatórios e viabilizam os eixos de referencias ao desenvolvimento da formação profissional dos professores (DIAS, 2013).

O processo dialógico da pesquisa na prática docente se caracteriza por uma problemática além do social. A situação problema aqui apontada é discussão entre as relações que se compõem pelas bases curriculares, estas auto gerenciam a formação do sujeito através do conhecimento teórico. Pereira e Lacerda (2009) contestam referindo-se que a prática pela pesquisa tem a intenção de romper com o sentido único, passando a dialogar e sistematizar o



conhecimento produzido pela aprendizagem significativa, sobre as quais, as ações se tornam favoráveis, envolvendo métodos em constante desenvolvimento por meio de intervenções e questionamentos.

Pesquisar faz parte do fazer docente, seja na sua formação, ou na sua prática profissional (DIAS, 2013). Tendo em vista que a pesquisa na formação docente, dentro do contexto universitário, pode ser entendida como integração ao projeto inicial, assim como uma reestruturação curricular objetivando a desenvolver habilidades investigativas nos futuros professores. De acordo com Fazenda (2008), ao tratarmos de formação de professores, é preciso analisar a estrutura curricular, que são os modelos que orientam os cursos de formação. O currículo parte da ideia de que os diferentes conteúdos são partes de um todo e que cada função dessa parte é explicar esse todo, sem redução e separação das partes.

Esta proposta desestabiliza o pensamento reprodutivo e instala em seu lugar a inquietação, a busca constante pelo saber e saber fazer, sendo o ensino e o espaço pedagógico, o desenvolver de inovação pedagógica no ensino superior. Cunha (2008) aborda como desafiador, aos docentes, mudar o cenário com a perspectiva de proporcionar aos discentes uma melhor aprendizagem e assim ampliar sua prática além da dimensão técnica e científica inovando com das rupturas do ensino tradicional.

Para tanto, o professor universitário pode propiciar aos alunos não somente o conhecimento já construído, mas desenvolver oportunidades ao conhecimento adquiridos com a realização de pesquisas, assim a formação profissional se relaciona como processo de movimento, isto é, mudança (CUNHA, 2008). Nesta conjuntura, a formação universitária e a produção do conhecimento científico, na formação do profissional, se denunciam como fato dissociado entre a teoria e a prática na formação docente. Para Barros e Lehfeld (2013) todo conhecimento científico é um processo progressivo, que emerge da coexistência ou da relação entre a teoria e a prática.

Pesquisar é uma ação intrínseca a função do professor, que é capaz de comover ou impressionar. Levando em consideração que o ato de aprendizagem deve ser constante e criativo, valorizando o domínio subjetivo, que está atrelado à pesquisa em termos de trabalho e aprendizagem que se converte na valorização e na reflexão sobre a aula tal que, inicialmente, apresenta-se como reprodução de conhecimento. A busca pela ação da pesquisa como atividade pretenciosa e planejada nos termos de ensino se consolida entre as atividades produtoras voltadas aos conhecimentos culturais (GOULART, 2004).



As relações entre a pesquisa e a prática são decisivas na educação. Talvez seja necessário ir além do modelo que segue uma linearidade, sem que o conhecimento científico rompa com o adquirido pelos moldes teóricos pertinentes a fonte de conhecimento do professor. Conhecimento esse, considerado estudo de caso, detalhado pelo conceito teórico e procedimento prático, utilizado em situações em que se considera o contexto cognitivo e afetivo. De maneira que, Nunes (2008) faz referências, sustentando o fato de professores em formação levarem em consideração os aspectos estratégicos que estão “acostumados” a realizarem.

O ato de pesquisar vai além de um determinado tema escolhido, urge de necessidades e curiosidades desenvolvidas pelo pensamento humano. A proposta exige inovação, reflexão e adequação científica sobre o fato e os objetos manipulados. A realidade imaginária passa a ser a ideologia que começa a fazer nexos com a realidade científica. Sustenta Almeida, Pereira e Claro, (2012) que o pensar complexo também respeita a realidade constatada, mas dialoga e se entrelaça à complexidade, fazendo assim a inovação simplificada com a necessidade de aprender através das interações.

Os aspectos de discussão apresentados, as tarefas do trabalho docente e na docência acadêmica com pesquisa estabelecem fortes relações. É por meio da reflexão da práxis, sobre a origem do conhecimento, que a universidade contextualiza a investigação no espaço acadêmico, pedagógico. Nesta amplitude se coloca em evidência a pesquisa como agente associado à investigação com a educação, objetivando a qualidade da formação docente como processo de desenvolvimento acadêmico criativo (RICHARTZ, 2015).

Transmissão e socialização do saber é hoje um desafio no cenário da sociedade contemporânea. As funções exercidas pela escola, em sua estrutura organizacional, de conteúdos e métodos, entrelaça o pensamento prático à formação profissional docente. A percepção sobre o profissional reflexivo vai abordar, além das considerações sobre a sociedade atual, as questões que articulam a escola, o ensino e o currículo, descartando a ideia do professor como um técnico de seus afazeres pedagógicos, mas com atitudes reflexivas sobre seu elaborar docente (FAVERO, 2013).



### 3 CONCLUSÕES

Este artigo apresentou uma revisão sistemática que integra contribuições acerca das relações estabelecidas entre a formação docente e a pesquisa como reconstrutora do fazer pedagógico.

O estudo destacou as questões referentes à pesquisa no espaço acadêmico, e de como o fazer pedagógico vai além da estrutura curricular, incluindo saberes que inovam, buscando novos métodos que rompem com o tradicional, sendo a busca pela pesquisa à construção de novos conceitos. Isso realça a importância de discorrer sobre o tema de pesquisa na formação, com grande intensidade, bem como sobre o seu desenvolvimento na prática docente.

Foi possível constatar que as críticas ao paradigma da formação do professor pesquisador realizada pelos autores, demonstram de certa forma a fecundidade que tal iniciativa representa para a prática docente, principalmente no que se refere à incorporação das experiências práticas tem como objeto de aprimorar a importância da pesquisa como alternativa para o diálogo epistemológico possibilitando a consolidação de processos compartilhados entre os ensinamentos e as aprendizagens.

Em suma, a realização de pesquisas nos cursos de formação de professores, também precisam mudar seus paradigmas, faz-se necessário realizar a prática de pesquisas com os futuros professores. Entende-se a prática pedagógica como construtora de pensamentos que não discriminam os demais saberes, sendo a mesma capaz de analisar e criticar seus saberes, sua valorização e experiência. A pesquisa é, conseqüentemente, o caminho que percorre a investigação em busca de novos conhecimentos nos espaços pedagógicos associando o professor e sua prática.

Frente aos contextos sociais e institucionais, a universidade precisa oferecer condições concretas de ensino para que cada escola ofereça, seja considerada como elementos importantes que fornecem o tecido ao processo de mudança pelo qual se espera que os professores passem durante sua formação. As instituições necessitam esforçar-se para melhorar o seu processo de ensinar e aprender que assume desafios e possibilidades em circunstâncias político-socioeconômicas.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. C. T. de. Complexidade e Interdisciplinaridade no Ensino Superior. In: PEREIRA, V. A.; CLARO, L. C. (Org.). **Epistemologia & metodologia nas pesquisas em educação**. Passo Fundo: Méritos, 2012.
- ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- ASSMANN, H. **Curiosidade e prazer de aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- ÁVILA, L. P.; MARTÍNEZ, C. L. F.; MEDINA, J. A. C. La formación laboral investigativa en La formación inicial del maestro primario, **Revista Avanzada Científica**, Cuba, v. 18, n. 2, p. 1-18, maio/ago, 2015. Disponível em: <<http://avanzada.idict.cu/index.php/avanzada/article/view/511>>. Acesso em: 12/05/16.
- BARROS, A. de J. P. De; LEHFLD, N. A. de S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 maio 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 15 maio 2016.
- CASTELLANOS, M. V. A.; JUAN, T. F. Formación Pedagógica Docente y Desempeño Académico de Alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. **Revista de la Educación Superior**, México, v. 38, n. 2, p. 7-18, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602009000200001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000200001)>. Acesso em: 12 maio 2016.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa Educacional e o Movimento Pesquisa Científicas Baseadas em Evidências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 329-342, jul-dez. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7157>>. Acesso em: 18 maio de 2016
- CLAVERIA, A. V. Investigación y Docencia: factores claves en la formación y práctica pedagógica del profesor. **Reflexão e ação**, Santa cruz do sul, v. 17, n. 2, p. 197-224, 2009. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/878>>. Acesso em: 12 maio de 2016.
- COSTA, E. A. de P. A pesquisa como construção coletiva: olhares em trilhas para pensar a formação continuada de professores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 3, p. 325-344, 2015. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.193.03>>. Acesso em: 28 maio 2016.



CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: desafios da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos Pedagogia Universitária**, São Paulo, v. 6, n.4, p. 5-38, set. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>>. Acesso em: 18 maio 2016.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2003.

DIAS, R. E. La Práctica en las Políticas Curriculares Iberoamericanas para la Formación Docente. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 20, n. 65, P. 443-459, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000200006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200006)>. Acesso em 12 maio 2016.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n.65 abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0281.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2016.

FÁVERO, M. L. A. Reflexões sobre universidade, pesquisa e iniciação científica. **RBP AE**, Porto Alegre, v. 19, n.2, 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/25443/14786>>. Acesso em: 12 maio 2016.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ROMAN, M. F. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 277-288, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/5483>>. Acesso em: 28 maio 2016.

FAZENDA, I. C. A. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, I. C. A. A formação do professor pesquisador – 30 anos de pesquisa. **Revista E-Curriculum**, São Paulo. V. 1, n. 1, p. 1- 16, dez./jul. 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16140>>. Acesso em: 18 maio 2016

FREIRE. P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GÓMEZ, D. R.; SALLÁN, J. G. Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. **Educación**, Barcelona, v. 24, n. 46, p. 73-90, marzo 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12245>>. Acesso em: 18 maio 2016

GONZÁLEZ, T. G.; LÓPEZ, T. C. La formación del profesorado y la implicación (engagement) de los alumnos en su aprendizaje. **Revista Iberoamericana de Educación**, Murcia, v. 69, n.2, out. p. 9-24, 2015. Disponível em: <[http://rieoei.org/rie\\_contenedor.php?numero=6958&titulo=La%20formaci%C3%B3n%20de%20profesorado%20y%20la%20implicaci%C3%B3n%20\(engagement\)%20de%20los%20alumnos%20en%20su%20aprendizaje](http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=6958&titulo=La%20formaci%C3%B3n%20de%20profesorado%20y%20la%20implicaci%C3%B3n%20(engagement)%20de%20los%20alumnos%20en%20su%20aprendizaje)>. Acesso em: 12 maio 2016.



GOULART, A. T. A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 60-73, jan./jun. 2004. Disponível em:

<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/580>>. Acesso em: 18 maio 2016.

LEITE, D.; LIMA, E. G. S. **Conhecimento, avaliação e redes de colaboração: produção e produtividade na universidade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. S. (Org.). **Inovação e pedagogia universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katál**, Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37- 45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 22, n.74, p. 77-96 Abr. 2001. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2016.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MUÑOZ, F. I. La Investigación Sobre y con el Profesorado. La Repercusión en la Formación del Profesorado. Cómo se Investiga? **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Barcelona, v. 14, n.2, p. 1-9, 2012. Disponível em:

<<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/300>>. Acesso em: 28 maio 2016.

NERVO, A. C. dos S.; FERREIRA, F. L. A importância da pesquisa como princípio educativo para a formação científica de educandos do ensino superior. **Educação em Foco**, n. 7 p. 31-40, 2015. Disponível em:

<[http://www.unifia.edu.br/revista\\_eletronica/revistas/educacao\\_foco/artigos/ano2015/importancia\\_pesquisa\\_paraformacaocientifica.pdf](http://www.unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2015/importancia_pesquisa_paraformacaocientifica.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2016.

NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.1, p. 097-107, jan./abr. 2008.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022008000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100007)>. Acesso em: 28 maio 2016.

OLIVERI, A. M. R.; COUTRIM, R. M. da E.; NUNES, C. M. Como se forma o professor pesquisador? Primeiras aproximações a partir de um estudo de caso. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 293-311, jul./dez. 2010. Disponível em:

<<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/61>>. Acesso em: 12 maio 2016.

PEREIRA, J. E. D.; LACERDA, M. P. de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a15.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2016.



PEREIRA, J. E. D. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Educação e Contemporaneidade**, Bahia, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/758>>. Acesso em: 18 maio 2016.

RAMÍREZ, A. M.; MARTÍNEZ, A. P. La formación de investigadores-profesores en la calidad de la educación superior en México. **Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, México, v. 3, n.6, p. 111-127, 2013. Disponível em: <<http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/75>>. Acesso em: 28 maio 2016.

RICHARTZ, T. METODOLOGIA ATIVA: a importância da pesquisa na formação de professores. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 13, n.1, p. 296-304, 2015. Disponível em: <<http://revistas.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/2422>>. Acesso em: 22 maio 2016.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



## **ARVORECER:** o sentido das árvores na escola

Dionatan Batirolla<sup>16</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta o projeto de pesquisa *Arvorecer*, desenvolvido com os alunos da turma 5º Ano A (2017) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Elvira Brandi Grin – pertencente à Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (Rio Grande do Sul) –, assim como seus desdobramentos e possíveis interpretações. Motivados por uma saída de estudos ao Centro de Educação Ambiental Ernest Sarlet (Lomba Grande), os alunos desta turma propuseram estudar as árvores da escola de forma organizada e observando as regras de uma pesquisa científica. Inicialmente, mapearam as árvores e organizaram estatisticamente as informações obtidas através das observações realizadas no pátio da escola. Também se realizou um seminário interno após essa prospecção, organizado em grupos, no qual algumas espécies de árvores presentes na escola foram estudadas com mais rigor para a posterior apresentação. O levantamento das espécies de árvores presentes no município, realizado pela Secretaria Municipal de Educação (1991), publicado no livro *As árvores de Novo Hamburgo* foi utilizado como um recurso neste seminário. Posteriormente, os alunos puderam comparar os dados atuais com os da década de 1990 – registrados em um álbum de fotografias arquivado na biblioteca da escola –, logo, mensurações foram realizadas em cima destas informações: diminuiu ou aumentou o número total de árvores na escola? E o número de espécies? Observando-se os dados organizados em gráficos, tornou-se claro que tanto o número total de árvores quanto o de espécies diminuiu ao longo destes últimos 25 anos. Levantaram-se como possíveis motivos para esta diminuição a poda e a cobertura do solo com cimento. No entanto, devido à carência de informações sobre essas motivações, preferiu-se focar quantitativamente e não qualitativamente neste primeiro projeto. Também foi possível observar, através das fotografias da década já mencionada, o crescimento e o desenvolvimento de algumas destas árvores, como os ipês-roxos – um dos símbolos da escola – e o pinheiro brasileiro ao lado da sala da turma. Todo este estudo foi apresentado na IV Feira de Iniciação Científica da escola, assim como à bióloga Maria Cecília Braun, professora aposentada da rede e coautora da pesquisa do livro já mencionado, que auxiliou no plantio de um manacá na escola.

**Palavras-chaves:** Árvores. Mapeamento. Estatística.

### **ARVORECER: THE MEANING OF TREES IN SCHOOL**

**Abstract:** This article presents the research project *Arvorecer*, developed with the 5º grade A students (2017) of the Municipal Elementary School Elvira Brandi Grin – belonging to the Municipal Education Network of Novo Hamburgo (Rio Grande do Sul) – as well as its consequences and possible interpretations. Motivated by the study output to the

---

<sup>16</sup> Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo/Secretaria Municipal de Educação (PMNH/SMED). E-mail: profdionatan@gmail.com



Environmental Education Center Ernest Sarlet (Lomba Grande), the students in this class have proposed to study the trees of the school in an organized manner and observing the rules of scientific research. Initially, they mapped out the trees and statistically organized the information obtained through the observations carried out in the school courtyard. It was also held an internal seminar after this exploration, organized in groups, in which some species of trees present in the school were studied with more accuracy for the subsequent presentation. The survey of tree species present in the city, organized by the City Department of Education (1991), published in the book *As Árvores de Novo Hamburgo* was used as a resource in this seminar. Later, the students were able to compare the current data with those of the 1990 decade – recorded in a photograph album archived in the school library –, therefore, measurements were performed on top of these information: has decreased or increased the total number of trees in the school? And the number of species? Looking at the data organized in charts, it became clear that both the total number of trees as the species has declined over the past 25 years. It has been assumed as possible reasons for this decrease is the pruning and the soil cover with cement. However, due to the lack of information on these motivations, we prefer to focus on quantitatively and not qualitatively in this first project. It was also possible to observe, from the decade photographs already mentioned, the growth and the development of some of these trees, as the ipês-roxos – one of the school symbols – and brasilian pine tree to the side of the class room. All this study was presented at the IV School Fair of Scientific Initiation, as well as to the biologist Maria Cecilia Braun, former teacher of the network and a co-author of the book research already mentioned, which assisted in the planting of a manacá in the school.

**Key Words:** Trees. Mapping. Statistics.

## 1 INTRODUÇÃO

Lecionar na cidade é muito diferente de lecionar no campo. Infelizmente, há mais cimento do que terra, animais e mesmo plantas. A escola localizada na cidade ou na sua periferia apresenta características estruturais que inibem a presença das árvores ou de outras plantas ornamentais: pouco espaço entre as salas, coberto geralmente com calçadas, terreno diminuto e sufocado pelos prédios vizinhos, construção ininterrupta de novos espaços (salas de aula, *playgrounds*, quadras esportivas etc.), sem contar a despreocupação com a manutenção do meio ambiente original, natural e histórico. Há muitos desafios para o professor que deseja trabalhar com as árvores na escola, servindo-se principalmente das que já coexistem na sua extensão.

O contexto desta pesquisa não é muito distinto do apresentado anteriormente: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Elvira Brandi Grin está localizada no bairro Rondônia, na periferia de Novo Hamburgo, foi construída progressivamente em pavimentos morro abaixo, aproximando-se este ano da cerca dos fundos com a construção de um espaço de convivência



onde antes havia um banhado. No entanto, ainda possui muitas árvores e outros arbustos no seu terreno, inclusive árvores nativas e não plantadas.

A partir desta perspectiva, elaborei junto com os estudantes da turma 5º Ano A (2017) o projeto de pesquisa *Arvorecer*. A faixa etária deste grupo está entre dez e onze anos, o que facilitou o trabalho, pois já estão acostumados à metodologia de pesquisa. O município de Novo Hamburgo trabalha há alguns anos com a proposta da pesquisa na escola, sua feira municipal de iniciação científica já está na quinta edição. Este projeto foi escrito conforme a tese do educador espanhol Fernando Hernández (1998), na qual o agente de toda mudança é o estudante e também na qual a aprendizagem é vista como um processo global e de interdisciplinaridade.

Os objetivos propostos pelos estudantes, e registrados por mim, foram humildes e mesmo despretensiosos, mas contemplaram plenamente os seus desejos de conhecimento: identificar as árvores da escola, espécies, localização e quantidades atuais; comparar os dados obtidos com os de 25 anos atrás, arquivados na biblioteca da escola; e valorizar as árvores da escola, seu potencial ecológico e também social, a fim de preservá-las para os futuros estudantes.

## 2 O SENTIDO DAS ÁRVORES NA ESCOLA

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

— *Me ajuda a olhar!*

Eduardo Galeano ao falar da beleza do mundo no poema *A função da arte*, mostra-nos o quão importante é a tarefa do pai – por extensão, do professor – quando ensina o filho a ver o que vale a pena, o que não é fútil, o que nos ajuda a compreender o outro, outrem. O projeto *Arvorecer* auxiliou estes estudantes a ver as árvores da escola, com a ajuda do meu olhar e do de outros professores. O que antes passava despercebido passou a ser visto com outros olhos. Com um olhar de encantamento.

O início desta história toda não foi a escola ou suas árvores, mas sim uma saída de estudos realizada pela turma ao Centro de Educação Ambiental Ernest Sarlet, localizado no



bairro Lomba Grande, zona rural de Novo Hamburgo.

Instigados pelos educadores ambientais, os estudantes puderam conhecer plantas e animais novos, percorreram trilhas cheias de aventura, brincaram e divertiram-se em campo aberto, tudo permeado por momentos de reflexão e troca de ideias. Este dia suscitou na turma a vontade de também trabalhar com a questão ambiental na sua escola, por isso, entre tantas outras ideias, escolheu-se pesquisar as árvores da escola: espécies, localização e quantidades, além de muitas outras características próprias a elas.

[...] Nunca é demais lembrar que “só se ama o que se conhece”. A vegetação nativa e exótica que nos cerca é parte de nosso meio, nossa cultura e nossa identidade – conhecê-la é conhecer-nos um pouco mais. Também é abrimos para a realidade maravilhosa que a vida proporciona ao nosso redor. É desfrutar o prazer da descoberta, da aventura. Perceber que além dos nossos limites pessoais há todo um mundo a ser descoberto e manuseado com todo o respeito porque é parte do que somos. (KAYSER; BRAUN, 1993, p. 7).

Este trecho do livro *As árvores de Novo Hamburgo*, escrito pelo engenheiro agrônomo Arno Kayser e pela bióloga Maria Cecília Braun, evidencia a preocupação da secretaria de Educação com o tema, ao publicar este estudo e distribuí-lo a todas as escolas municipais. Não à toa, encontrei na biblioteca da escola, ao lado deste livro, um álbum de fotografias das suas árvores, da década de 1990.

O álbum intitulado *As árvores da escola Elvira Brandi Grin* possui dezenove fotografias de diversas árvores da escola, dois gráficos de espécies e suas quantidades, o registro da circunferência do pinheiro no ano de 1998: 34 cm, inúmeros desenhos de alunos e alguns materiais escritos e outros impressos. Apresentei este farto material de pesquisa à turma, mais o livro já mencionado, e propus a partir das suas falas uma caminhada pela escola com o objetivo de *re*-conhecer as suas árvores.

Durante a caminhada, que se repetiu em outros dias, certos estudantes observaram que há no pátio da escola alguns tocos de árvores, até soltos, mas o que chamou mais a atenção foi de uma árvore recém cortada. Esta árvore, um ligustro (*Ligustrum lucidum*), está localizada no centro de um pátio interno sem acesso, seus galhos anteriormente estavam cobertos por erva-de-passarinho, mas aparentemente a árvore não ocasionava nenhum problema. No entanto, foi cortada à altura de três metros. Quando foi encontrada pelos estudantes, já apresentava vigorosos brotos que formavam uma touceira.

Em princípio, árvore alguma necessita de poda. Se necessitasse, todos os bosques naturais se acabariam sozinhos. Quanto mais livremente uma árvore consegue desenvolver-se,



mais bela e sã ela será. [...] O tratamento [poda ou corte] aplica-se principalmente aos cinamomos, plátanos, jacarandás, às vezes aos **ligustros** e extremosas, e até a espécies como paineiras, umbus e guapuruvus. Os maus-tratos são tais que as árvores pouco a pouco se acabam. (LUTZENBERGER, 2012, p. 22, grifo nosso).

Como José Lutzenberger (2012) elucidou, árvore alguma necessita de poda, muito menos de corte, o que ocorre, segundo a discussão dos estudantes após esta observação, é o fato de não nos adaptarmos às árvores ou a alguma situação específica originada por elas, plantamo-las sem projetar seu crescimento ou suas necessidades de espaço (inclusive das raízes). Logo, como não houve um planejamento ou ainda boa vontade, quem sempre se adaptada são as árvores.

Outro caso também observado pelos estudantes, a partir das fotografias do ano de 1995 (?), é o do cercamento das árvores da escola pelo cimento, ou ainda por brita, cobrindo a terra ao seu redor. Sufocadas, muitas árvores com o passar do tempo morreram. O que é intrigante, segundo os estudantes, é o fato de que quando ocorreu a morte de uma árvore, o lugar onde ela estava até então também foi coberto por cimento. A terra pode sujar as roupas, os calçados ou algum espaço externo da escola, mas cobri-la com uma camada de cimento, impedindo o escoamento da água das chuvas, impedindo o enraizamento das plantas e a sustentação do solo promovida por elas, impedindo o movimento do solo, o que ocasionará tensões sobre os prédios, impedindo o contato das crianças com a terra e toda a sua significação, com certeza, não será benéfico à escola, como prédio e como instituição educacional.

Uma das sugestões dada pelos estudantes foi a de construir uma fileira de tijolos ao redor dos canteiros rentes ao chão para que durante as chuvas a água não escorra, levando a terra.

### 3 METODOLOGIA

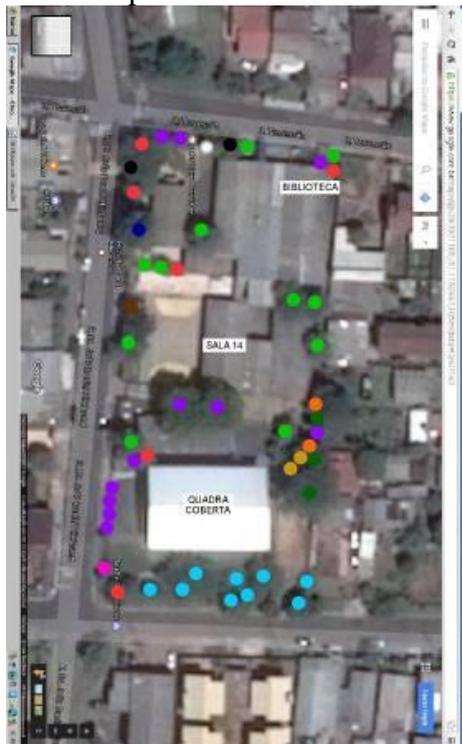
O *projeto de trabalho* enquanto proposta de ensino e aprendizagem não contempla apenas o planejamento das ações, mas também o registro escrito e visual (gráficos, fotografias etc.) de como ocorreram as atividades, por isso sua adoção neste caso. O registro do processo – desta *poïesis* – é tão interessante quanto o produto final, às vezes, até mais. Para Diana Domingues (2003, p. 46, grifo do autor), em um contexto de arte/educação e ainda arte/tecnologia,

[...] **O conceito de objeto é trocado pela noção de processo próprio de uma arte da participação.** O sentido se faz durante as descobertas e não existe mais um objeto fechado ou uma representação única fixa sobre um suporte material como um quadro, uma pintura ou uma gravura.

Logo, o registro da participação, da interrelação, da troca de ideias e da tomada de decisões individuais e coletivas subsidia a *re-organização* do projeto, pois não há a necessidade primeira de se alcançar um produto “x”, “y” ou “z”. Para tanto, a documentação de todo o processo deve ser clara, objetiva e quando possível narrativa: como ocorreram as atividades, se houve tropeços ou acertos, troca de procedimentos, descobertas etc.

Serve de exemplo à proposta de registro, e de narrativa educacional, o mapeamento das árvores da escola realizado pelos estudantes: com uma imagem de satélite do terreno da escola e algumas canetinhas coloridas, a turma voltou a caminhar pelo pátio, identificando as espécies das árvores e suas localizações. Já na sala de aula, contaram as quantidades de espécies e de espécimes, anotando-as. A imagem a seguir (Figura 1) serviu de modelo para a atividade descrita acima, acrescentei as cores posteriormente.

Figura 1 – Mapeamento das árvores da escola



Fonte: Autor.

O Quadro 1, logo abaixo, sintetiza o que foi registrado pelos estudantes durante este



mapeamento, incluindo o nome popular de cada uma das espécies e suas quantidades na escola:

Quadro 1 – Síntese do mapeamento

Relação das árvores presentes na escola em 2017		
●	Ipês	11
●	Ligustro	11
●	Maricá	9
●	Aroeira-vermelha	6
●	Abacateiro	3
●	Canela	2
●	Limoeiro	2
●	Branquiquito	1
●	Cedro	1
●	Goiabeira	1
●	Ingá-feijão	1
●	Pinheiro brasileiro	1
TOTAL		49
TOTAL DE ESPÉCIES		12

Fonte: Autor.

Mais tarde, organizados em grupos, os estudantes aprofundaram suas pesquisas apresentando para o restante da turma informações mais detalhadas sobre algumas das espécies presentes na escola:

- Abacateiro (*Persea americana*);
- Aroeira-vermelha (*Schinus terebinthifolius*);
- Cedro (*Cedrela fissilis*);
- Ipê-amarelo (*Tabebuia pulcherrima*);
- Maricá (*Mimosa bimucronata*);
- Pinheiro brasileiro (*Araucaria angustifolia*).

Os cartazes e amostras (folhas, frutos e sementes) foram apresentados também para a bióloga Maria Cecília Braun, professora aposentada da rede municipal, que visitou a turma para conversar sobre o papel das árvores na escola e também na cidade, ofertando vasto material: PowerPoint com fotografias e situações específicas, como poda, corte e plantio inadequado, além de livros sobre o assunto e muito conhecimento empírico. A professora Cecília assina a pesquisa do livro *As árvores de Novo Hamburgo*, utilizado pela turma durante a pesquisa.



Como presente à turma, a professora Cecilia também trouxe uma muda de manacá (*Brunfelsia grandiflora*), que foi plantada onde antes havia uma pata-de-vaca (*Bauhinia candicans*), próximo às arquibancadas da quadra de cima e também muito próximo à sala 14, a sala de aula da turma. Este local foi escolhido pela própria professora, que foi apresentada à escola pela turma em uma nova caminhada.

Estas pinceladas, de uma narrativa educacional centrada no desenvolvimento de cada estudante em detrimento à papelada escolar, dão ideia do que foi trabalhado pela turma, porém ainda cabe neste texto delimitar o que é e para que serve o *projeto de trabalho*.

A proposta que inspira os Projetos de trabalho está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional [...]. Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é *favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas* ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, 61, grifo do autor).

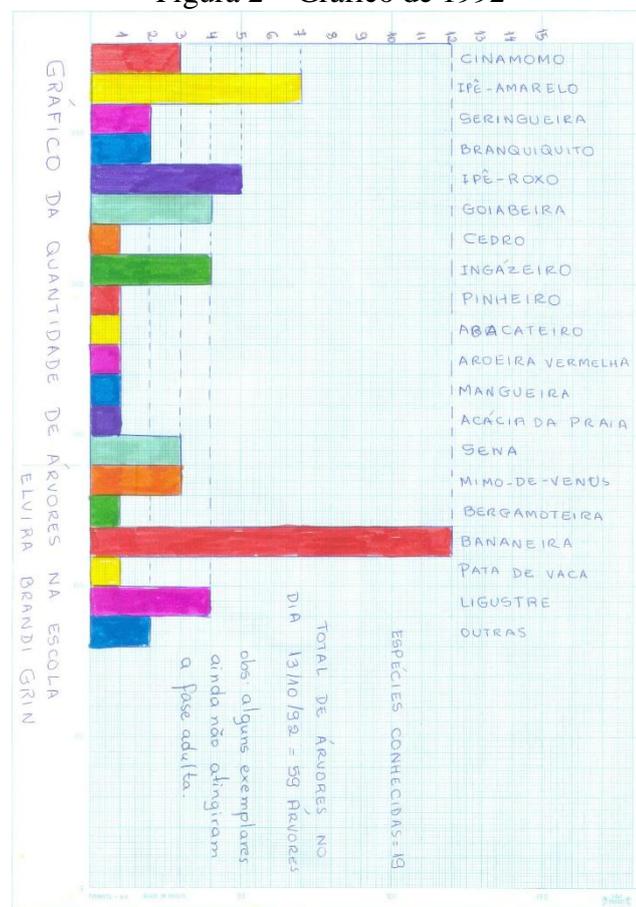
Assim, os dados obtidos através da observação, cruzamento e inferência são tratados a partir das novas relações estabelecidas entre o assunto principal, e seus desdobramentos, e o currículo escolar, ainda regado pelas disciplinas tradicionais: Língua Portuguesa, Matemática, História, entre outras. No entanto, o enfoque global dado a esta discussão faz com que o projeto se torne interdisciplinar e mais próximo à realidade da comunidade escolar. Conforme Hernández (1998), a informação dura e estanque ainda patrocinada pela escola deve se converter em conhecimento próprio, através de estratégias elaboradas pelos estudantes, através também de situações favorecidas pelo professor para este deleite.

Promover, ou ofertar, boas situações de aprendizagem não é fácil, mas faz com que os estudantes partilhem o conhecimento a partir de trabalhos em grupo, no coletivo, construindo estratégias individuais e com a turma, tomando decisões que afetam a si ou a todos, estabelecendo critérios e manifestando seus saberes a partir de vivências globalizadas e relacionais, como ocorreu durante o projeto de pesquisa *Arvorecer*.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como a avaliação deste projeto foi processual e mesmo contínua, os resultados foram sendo observados também no decorrer da pesquisa, a partir de falas, comparações e constatações, além, é claro, do registro ininterrupto dos dados obtidos. Assim, ao comparar o gráfico mais antigo (Figura 2), datado de 1992, com o produzido este ano, os estudantes perceberam que o número de árvores na escola diminuiu ao longo destes últimos 25 anos. Porém, o que lhes chamou mais a atenção foi o fato do número de espécies diminuir consideravelmente em apenas duas décadas e meia.

Figura 2 – Gráfico de 1992



Fonte: Árvores...

No ano de 1992, quando foi realizada a primeira contagem tanto de indivíduos quanto das espécies de árvores presentes na escola, chegou-se a 59 espécimes e 21 espécies. Duas árvores não foram identificadas à época, porém, notou-se que eram de duas espécies



diferentes. Estas árvores foram identificadas já no segundo gráfico. Em 1995, ano da segunda contagem, havia 47 espécimes e 18 espécies. Em apenas três anos, ainda na década de 1990, a escola havia perdido doze indivíduos e três espécies, e substituído quatro.

Os quadros 2 e 3 sintetizam o que foi organizado nos gráficos de 1992 e 1995, cujos dados já foram informados acima. A grafia dos nomes das árvores foi mantida tal qual se encontra nos registros do álbum arquivado na escola.

Quadro 2 – Síntese do gráfico de 1992

Relação das árvores presentes na escola em 1992	
Bananeira	12
Ipê-amarelo	7
Ipê-roxo	5
Goiabeira	4
Ingázeiro	4
Ligustre	4
Cinamomo	3
Mimo-de-venus	3
Sena	3
Branquiquito	2
Seringueira	2
Abacateiro	1
Acácia da praia	1
Aroeira vermelha	1
Bergamoteira	1
Cedro	1
Mangueira	1
Pata de vaca	1
Pinheiro	1
Outras	2
<b>TOTAL</b>	<b>59</b>
<b>TOTAL DE ESPÉCIES</b>	<b>21</b>

Fonte: Árvores...

Quadro 3 – Síntese do gráfico de 1995

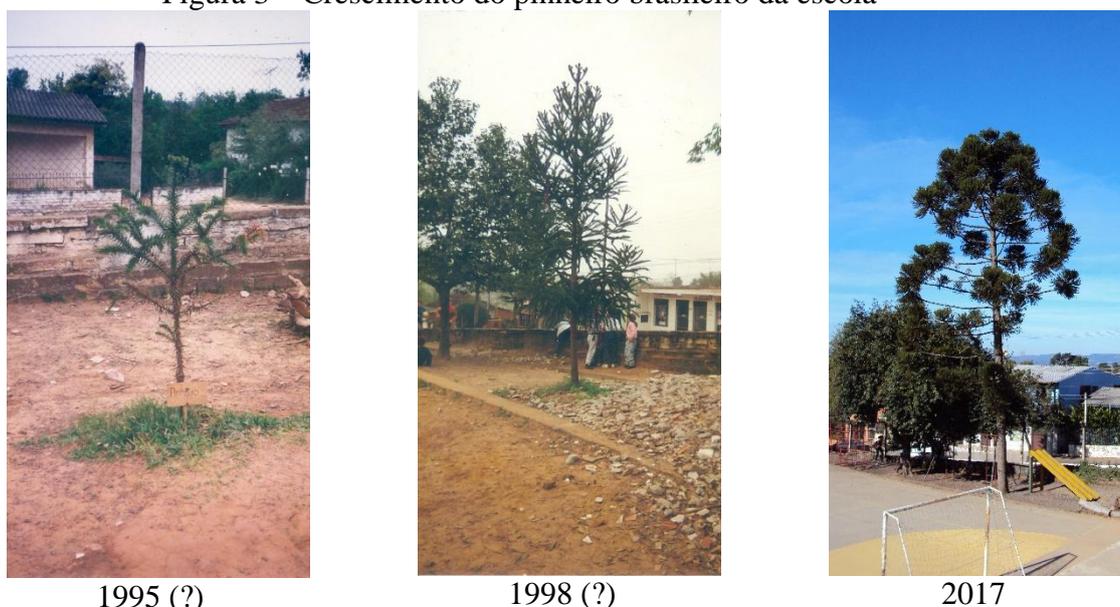
Relação das árvores presentes na escola em 1995	
Bananeira	6
Ipê-amarelo	6
Ipê-roxo	5
Ligustro	5
Goiabeira	3
Ingá-feijão	3
Mimo-de-vênus	3
Branquiquito	2
Cinamomo	2
Macieira	2
Mamoeiro	2
Seringueira	2
Aroeira-vermelha	1
Canafístula	1
Cedro	1
Limoeiro	1
Pata-de-vaca	1
Pinheiro	1
<b>TOTAL</b>	<b>47</b>
<b>TOTAL DE ESPÉCIES</b>	<b>18</b>

Fonte: Árvores...

Logo, de 1992 a 2017, a quantidade de espécies diminuiu de 21 para 12. No entanto, houve o plantio de duas novas espécies: a canela (*Cinnamomum zeylanicum*) e o limoeiro (*Citrus limon*). No gráfico atual considerou-se ainda o maricá, espécie de árvore nativa e não plantada, localizada na área da escola onde antes havia um banhado. A quantidade total de árvores também caiu, de 59 para 49 indivíduos.

Outra discussão levantada pelos estudantes foi a do crescimento destas árvores, pois puderam comparar seus tamanhos nas fotografias com os atuais. Algumas fotografias são registros de plantio, ou seja, quando seu tamanho era muito pequeno. Há, inclusive, duas fotografias do pinheiro brasileiro de anos diferentes, provavelmente de 1995 e 1998, que quando comparadas a uma fotografia atual dão noção do seu desenvolvimento (Figura 3).

Figura 3 – Crescimento do pinheiro brasileiro da escola



Fonte: Árvores; Autor.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o eixo professor-aluno também gira e permite que o aluno participe, de certa maneira, do planejamento da ação pedagógica, interferindo sem perceber com suas descobertas e válidas constatações, o ensino passa a ser sensível. A prática pedagógica passa a ser significativa.

Durante a escrita do projeto, depois, também, do registro de toda pesquisa, orientada pela proposta da narrativa educacional de Hernández (1998), tornou-se claro que em praticamente todos os momentos deste processo, inclusive da *poïesis*, o foco foi a descoberta ora individual ora coletiva de cada estudante envolvido. Infelizmente, a descoberta infantil nem sempre é considerada, seu olhar, sua visão de mundo, suas percepções são simplesmente ignoradas. João-Francisco Duarte Júnior (2014, p. 33, grifo do autor) escreve-nos sarcasticamente sobre esta questão.

[...] Não interessa que as pessoas elaborem a *sua* visão de mundo, com base na realidade concreta em que vive. Importa, sim, a padronização do pensar, segundo os ditames da lógica de produção industrial. Todos devem ver o mundo da maneira como querem os dominantes, para que a atual situação se mantenha inalterada. Se cada um começasse a formular o seu pensamento de acordo com a sua situação existencial pode ser que se descobrisse determinadas verdades que o fizessem lutar pela alteração dessa situação.

Este ensino sensível passa também pela cabeça do professor, que deve ser aberta e ele



próprio aberto às intervenções dos estudantes, manejando com qualidade a quantidade de informações que lhe são impostas. Invariavelmente, encontrar-se-á sozinho vez e outra. No entanto, é nesta solidão que serão processadas as aproximações dos estudantes, durante a elaboração da sua prática na sala de aula (e fora!). Cabe ao professor, ou ao arte/educador, como eu, manter o ensino (da arte) e suas transversalidades, por exemplo, a educação ambiental, pautadas e em plena discussão, pois como afirmou Ana Mae Barbosa (1991, p. 33),

Sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e a formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos.

Assim, os objetivos formais deste projeto foram plenamente alcançados durante a pesquisa: os estudantes, hoje, encontram-se encantados com as possibilidades da natureza e da escola, ou ainda da natureza *na* escola e das árvores *nas* suas vidas. Inúmeros outros objetivos de caráter pessoal foram também alcançados, dúvidas, distorções e outras situações curiosas foram sanadas através de um ensino pautado no estudante e nas suas descobertas.

Entretanto, ainda não estou satisfeito com o que foi alcançado, a escola pouco mudou... por enquanto, o que mudou foi a percepção de um dos grupos de estudantes desta escola. Eles poderão agora organizar novas estratégias para que o número das árvores na escola não diminua ainda mais. Com esta perspectiva, encerro a escrita deste texto, que buscou sucintamente descrever como foi toda a construção de pensamento em torno da questão ambiental a partir de um estudo simples das árvores.

*Aí está o sentido das árvores na escola.*

## REFERÊNCIAS

- ÁRVORES da escola Elvira Brandi Grin. 1992-1998. Localização: EMEF Elvira Brandi Grin. Biblioteca Sítio do Pica-Pau Amarelo (Novo Hamburgo).
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1991. (Coleção Estudos, 126).
- DOMINGUES, Diana. Tecnologias, produção artística e sensibilização dos sentidos. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2003. (Série Cadernos de autoria).
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação**. 22. ed. Campinas: Papyrus, 2012. (Coleção Ágere).



GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2015. (Coleção L&PM POCKET, v. 465).

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KAYSER, Arno Leandro; BRAUN, Maria Cecilia. **As árvores de Novo Hamburgo**. 2. ed. Novo Hamburgo: Otomit, 1993.

LUTZENBERGER, José. **Manual de ecologia: do jardim ao poder**. Porto Alegre: L&PM, 2012. (Coleção L&PM POCKET, 362/1072). 2 v.



## O NOVO CAMINHO DA ESCOLA DO SÉCULO XXI: competências e habilidades na educação 3.0

Fabiane Cristine Waechter<sup>17</sup>  
Marguit Carmen Goldmeyer<sup>18</sup>

**Resumo:** A educação precisa acompanhar as transformações das sociedades e para isso é preciso buscar novas saídas para tornar o ensino envolvente aos estudantes. O presente trabalho pretende compreender qual é a proposta da educação por competências e compreender como as aulas de Língua Portuguesa auxiliam e preparam o jovem para o enfrentamento da vida autônoma. Para se entender as competências e sua influência foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Provavelmente os jovens que fazem parte de um currículo organizado por competências lidará melhor com situações complexas e cotidianas que possivelmente aparecerão em sua vida futura.

### 1 INTRODUÇÃO

Diversas transformações ocorrem diariamente no mundo. São imprevisíveis as mudanças que podem ocorrer em diferentes setores e esferas: tecnologias que são lançadas a todo instante, regras polêmicas que são estabelecidas, corruptos que são descobertos, bombas que são lançadas sobre civilizações, inflação que oscila a cada instante, preocupações crescentes em relação à saúde, segurança e educação, relações que escapam facilmente pelas mãos. Isso acarreta e influencia principalmente no modo de agir e nos valores da humanidade.

A área da educação sofre com isso, pois dificilmente recebe o investimento para acompanhar as mudanças. Não é de agora que se pode olhar para o sistema educacional brasileiro e afirmar que ele está falhando em alguns aspectos na formação de seus alunos. O princípio da questão está na escola, que em tempos de sociedade líquida nem sequer sabe com clareza qual é o seu papel. A escola está frágil e pergunta-se: ensinar valores? Conteúdos? Preparar para a vida? Ou fazer isso de forma integrada? As perguntas levam a um fato: uma mudança radical deve ocorrer no sistema educacional.

Ensinar por competências pode ser uma saída para ajudar o sujeito contemporâneo a se encontrar na sociedade. Atualmente, ler e escrever são competências cuja importância é incomensurável, já que elas, quando bem desenvolvidas, são qualidades requeridas em

<sup>17</sup> ISEI / fabianewaechter@gmail.com

<sup>18</sup> ISEI / marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br



diversos meios, como o pessoal, o social e o profissional. Conhecer a língua materna é, portanto, muito importante. Quem domina a língua portuguesa tem mais facilidade para se expressar com clareza, pode desenvolver mais espontaneamente o gosto pela leitura e é capaz de compreender com mais rapidez o uso dos recursos linguísticos.

## **2 COMPETÊNCIAS NO ENSINO DO SÉCULO XXI**

O mundo cada vez mais globalizado e a ascendência tecnológica fazem o cotidiano das pessoas mudar depressa. Elas, com o passar do tempo, começaram a ver o tradicional com “maus olhos” e então passou a se prestigiar uma cultura de descarte e de relações supérfluas e não duradouras. Isso exige capacidade para não se perder em meio a tantas transformações e informações.

A escola, em meio à globalização, não pode desconsiderar todos os acontecimentos sociais mundiais, como os já citados anteriormente. Muito pelo contrário, ela precisa ser a primeira instituição capacitada da vida de uma pessoa a começar a ajudá-la a encarar o que o mundo para ela reserva. Por isso hoje a ênfase do ensino é voltado para as competências.

Marchesi (2006) enfatiza que o ensino não deve ignorar e manter-se à parte das transformações e dos contrastes da sociedade. A educação está, na verdade, submergida ao que acontece socialmente e precisa encontrar meios para conseguir lidar com situações atualíssimas e, muitas vezes, se vê obrigada a fazer isso com métodos que se tornaram antiquados para os dias de hoje. As exigências sociais atuais se deparam com uma enorme dificuldade do sistema educacional, que deveria, então, mediar melhor o cenário social com o que é ensinado em sala de aula.

O ensino voltado para competências é um tema muito debatido e extremamente atual. A disposição por buscar competências que interpretem a realidade de forma crítica, encontrar chances mesmo em momentos de adversidades, desenvolver visão estratégica, assumir compromissos e decidir sob tensões fazem um profissional ganhar destaque facilmente. O esforço constante e enérgico em busca da otimização de habilidades acarreta, muitas vezes, em competitividade.

A relação de competência com competitividade não é algo necessariamente ruim. Ser competitivo é buscar resultados, referentes a si mesmo, cada vez mais positivos.



Num mundo competitivo, para caminhar para a excelência é preciso fazer melhor, no lugar de, vez ou outra, contentar-se com o possível. E isso exige humildade e exige que coloquemos em dúvidas as práticas que já tínhamos. Porque se as práticas que tínhamos e temos no dia a dia fossem suficientes, estaríamos melhores. (CORTELLA, 2012, p. 30)

A consciência e a noção de compromisso que se assumem devem, portanto, fazer parte da conduta de quem quer competir. Ser competitivo é se auto avaliar, sobretudo. É conseguir ser autocrítico para analisar as próprias atitudes tomadas. Por este motivo, as instituições de formação de profissionais deveriam atentar para o investimento no aprimoramento do capital humano, no seu autoconhecimento, valores e virtudes.

Ao tratar deste tema Cortella (2012, p. 33) ainda destaca que “essa educação continuada pressupõe a capacidade de dar vitalidade à ação, às competências, às habilidades, ao perfil das pessoas.”. Isso que ganha dinamismo na formação depois da educação básica, não deve só ser preocupação de instituições que trabalham com o desenvolvimento de competências específicas. As competências, habilidades e perfil das pessoas já deve receber o merecido enfoque na educação básica.

Não tendo suas interrogações respondidas, o discente desvia o foco de sua atenção, o que virá a prejudicá-lo futuramente, mesmo que ache o contrário. Marchesi (2006, p 16), ressalta que “é difícil aprender se não se dá atenção à informação que deve ser processada e compreendida. Por isso, a capacidade do aluno para prestar atenção se torna um processo básico para avançar na aprendizagem. ”. Quanto mais aprendizagens são assimiladas, mais sinapses são construídas. Para isso, contudo é preciso orientar a atenção.

O foco é um aspecto essencial que o aluno deve ter para entender o que está sendo trabalhado em sala de aula e qual atividade deverá ser realizada. Sobre isso, Marchesi (2006, p. 54), aponta que para realizar uma tarefa, primordialmente, se deve compreendê-la e pensar como agir para resolvê-la. Posteriormente, é necessário que estratégias sejam colocadas apostas para que a situação seja resolvida e que o ser em questão sintam-se capaz de fazer isso. É preciso, portanto, entender quem é este sujeito que, muitas vezes, sem o professor entender está desatento em sua aula.

## 2.1 SUJEITO ALUNO

Estudantes, aprendentes, alunos, protagonistas! São eles de várias cores, de diferentes



culturas, das mais distintas etnias. É tudo isso que compõe a heterogeneidade de uma sala de aula. É preciso assimilar todas essas, e muitas outras, informações para se entender determinadas atitudes, comportamentos e mesmo notas do aluno. É importante saber que o aluno traz algo em sua bagagem, mesmo que o conteúdo não seja, aos olhos de uma terceira pessoa, rico culturalmente, por exemplo.

As vivências de cada aluno são únicas e elas impactam na forma como ele lida com os desafios que a ele são impostos, pois só ele tem lembranças e consciência do que carrega em sua trajetória, que é única. Moretto (2013, p.16) define o sujeito aluno como “indivíduo com sua história particular inserido numa história maior de seu grupo social.”. Este sujeito desenvolveu-se em um contexto sem igual e, na escola, ele precisa viver conforme regras, normas e deveres que são previstos para este estabelecimento.

Quando se pensa em um sujeito deve-se pensar em sua integridade, tanto física, quanto mental e tudo o que envolve-a: “sociedade, família, sistema educacional, escola, aula, aluno.” (MARCHESI, 2006, p.23). Quando se fala em integridade também não se pode minimizar o efeito da atual sociedade sob o ser humano em questão como sendo pertencente a ela. Para se sentir compatível com o mundo, crianças e adolescentes, que já nasceram na era do consumismo, do descarte, das relações supérfluas e conexão (que desconecta), precisam de um aparelho (tablete, smatphone, notebook, laptop...) para garantir essa “correspondência” às exigências modernas.

Seu celular está sempre tocando (ou assim você espera.) Uma mensagem brilha na tela em busca de outra. Seus dados estão sempre ocupados: você pressiona as teclas, digitando novos números para responder às chamadas ou compondo suas próprias mensagens. Você permanece conectado – mesmo estando em constante movimento, e ainda que os remetentes ou destinatários invisíveis das mensagens recebidas e enviadas também estejam em movimento, cada qual seguindo suas próprias trajetórias. Os celulares são para pessoas em movimento. (BAUMANN, 2004, p. 78).

Andando em ruas, sentados em um ônibus, esperando na fila, no intervalo da aula sempre interconectados vê-se adolescentes com smartphones em mãos. Certamente, quase que unanimemente, jovens se identificariam com a fala de Zygmunt Baumann referenciada acima. O celular está sempre ao alcance. A vestimenta já tem bolsos especiais reservados para o aparelho. Ele é o companheiro insubstituível da juventude, pois ele não deixa o sujeito afastado, nem confinado, pelo contrário proporciona o sentimento de proteção inabalável.

Como última causa para o desencadeamento de problemas emocionais e de conduta,



Marchesi (2006, p. 25) afirma que “é a situação familiar ou educacional que origina os problemas emocionais e de conduta do aluno.” Isso ocasiona o fracasso escolar, que ocorre quando não existe uma reação adequada do nível que deveria existir. Então ao invés do problema se resolver ele ainda se torna maior (bola de neve.)

O que se entende por sujeito deveria ser útil para o professor em sua ação com o aluno e conseqüentemente, com a sua turma. Este sujeito deveria se sentir respeitado por cada uma de suas particularidades, e ao mesmo tempo, se sentir inserido dentro do grupo para então fazer parte de uma identidade maior. Nesta respectiva ordem, o sujeito aluno ganha subsídios para se sentir e agir como cidadão. É fundamental o professor conhecer este sujeito para saber que competências deve trabalhar nas suas aulas, que competências ele já tem, do que gosta, no que tem facilidades e quais são seus interesses. Tudo isso é fundamental para torná-lo competente na sua disciplina. Quanto mais competente for, mais ainda o aluno conseguirá acionar recursos para agir em situações complexas que lhe serão apresentadas.

## 2.2 SUJEITO PROFESSOR

O professor tem um importante papel perante os sujeitos que ensina. E isso só é desempenhado se, em primeiro lugar, o ele ver seus alunos como protagonistas de uma história única e de uma vivência que gera experiências. Isso tudo porque o docente precisa ter uma preocupação constante com o tipo de estudantes que ele quer formar. Então cabe a pergunta “quem queremos formar e para qual função na sociedade?” Um protagonista ou um antagonista? Um líder ou um subalterno?

A primeira opção é, em ambas as possibilidades, sem dúvidas, a utopia de todo formador. Sabe-se, porém, que por diversos fatores (intrínsecos e extrínsecos), em um momento de aprendizagem, nem todos são favorecidos da forma que deveriam, por causas como motivação e grau interesse, por exemplo. Mesmo que o sujeito não se torne líder ou protagonista em algum cargo na sociedade, se ele conseguir nortear e orientar uma família para um caminho correto, por exemplo, o docente deve se sentir honrado, pois há a sua participação sutil nesta história.

Cortella (2012, p.70) confirma que



o líder é aquele ou aquela capaz, numa dada circunstância, de levar adiante pessoas, projetos, ideias, metas. Qualquer um consegue fazer isso, desde que transforme a sua força intrínseca numa força atual. O que reafirmo com isso, para não cairmos numa armadilha? Não existe líder nato. Aquele apontado como: “esse cara nasceu para liderar”. Observe a história dele e verá que ele foi assumindo encargos, lidando com situações e circunstâncias que permitiriam que fizesse aquilo. Você não nasce líder, você se torna líder no processo de vida com os outros.

Com o passar dos anos uma pessoa desenvolve competência para resolver situações complexas que aparecem ao longo de sua trajetória. No momento em que aparecem novos contratemplos, ela pensará em que recursos usou para resolver algum que já aconteceu com ela e, a partir dessa reflexão sobre suas próprias experiências terá subsídios para resolver novas adversidades. Um líder para ser líder em algum cargo social, deve, em primeira mão, ser líder da sua própria vida.

O docente que forma futuros sujeitos líderes tem o compromisso de propiciar formas de oportunizar aos alunos que enxerguem a sua história contextualizada em uma maior. É função do professor “[...] levar cada sujeito à percepção de que sua história particular está inserida na história maior de seu grupo social. [...] o sujeito transcendental (aquele grupo específico de alunos) é resultado das atividades de cada sujeito visando à construção grupal, para a continuidade da construção de uma história maior, ou seja, de um grupo social mais amplo.” (MORETTO, 2013, p. 18)

De um professor exige-se a competência para planejar aulas, ministrar aulas, avaliar a aprendizagem de seus alunos. Para cada uma dessas situações ele precisa desenvolver recursos. Quando um professor pode afirmar: “agora sou competente?” no nosso entender, nunca! (MORETTO 2013, p 97)

Para esta competência os recursos seriam conteúdos conceituais, habilidades, linguagens, valores culturais e administração do emocional. O professor que se preocupa com sua competência em sala de aula é um eterno aprendiz, pois sempre está em busca de aprimorar suas habilidades dessa forma ter mais recursos para então ser cada vez mais competente. A competência, portanto, não é algo atingível, mas algo que está no nível de desenvolvimento: pode-se sempre mais e mais, infinitamente.

Exercer o papel de professor para alunos interessados, motivados e interessados em aprender exige a habilidade, quase que única dele, para utilizar uma didática pensada e adequada para mediar os conteúdos.



### **3 COMPETÊNCIAS PARA TORNAR JOVENS COMPETENTES NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO 3.0**

Não é de agora que se pode olhar para o sistema educacional brasileiro e afirmar que ele está falhando em alguns aspectos na formação de seus alunos. O princípio da questão está na escola, que em tempos de sociedade líquida nem sequer sabe com clareza qual é o seu papel. A escola está frágil e pergunta-se: ensinar valores? Conteúdos? Preparar para a vida? Ou fazer isso de forma integrada? As perguntas levam a um fato: uma mudança radical deve ocorrer no sistema educacional.

Diante da impossibilidade de ensinar absolutamente tudo, a reforma proposta pelo Ministério da Educação (MEC) é no sentido de aproximar a escola da vida que os alunos terão após saírem dela. A mudança é no sentido de utilizar o que se aprende nas instituições de ensino para se sair bem em situações de grande complexidade. Além disso, o enfoque da novidade também é que os alunos consigam utilizar o que aprendem na escola no seu cotidiano e no futuro, em suas profissões, para atuar na política, sociedade e economia 3.0 de forma eficaz.

Estas articulações, porém, apresentam dificuldades em se desenvolverem. A escola insiste que os alunos deverão memorizar alguns conceitos e conteúdos que só terão utilidade e sentido para quem seguir especificadamente na área. Contra a memorização e a “decoreba” poderia se dizer que devemos ter noção básica de todos os conteúdos, mesmo que não consigamos dominar todos eles na nossa vida mais tarde.

O fato é que, na maioria das vezes, o novo incomoda tanto pela falta de conhecimento profundo das pessoas a respeito. Elas ouvem uma determinada afirmação sobre um determinado termo e interpretam da maneira que lhes convém. Pode-se deduzir que a tamanha aversão pelo ensino voltado para as competências é pelo desconhecimento do que são competências e como se dá o processo de organização de um currículo, no que isso implica e como ela ajudará a melhorar o relacionamento entre escola, sociedade e alunos.

#### **3.1 COMPETÊNCIAS: O QUE SÃO? DEFINIÇÃO E CONCEITUAÇÃO**

Pessoas que já saíram da escola há algum tempo provavelmente nunca, em sua vida escolar, ouviram falar no vocábulo “competência”, afinal ele é um termo relativamente novo no Brasil. Na medida em que se olha o termo junto de suas minúcias é possível já



compreender, em princípio, o que ele quer dizer.

A termo “competência” trazido pelo dicionário eletrônico “Origem da Palavra” tem origem no Latim *competere* (lutar, procurar ao mesmo tempo) ou *com* (junto) mais *petere* (disputar, procurar, inquirir). O Dicionário Larousse aponta que o vocábulo foi usado pela primeira vez já na Idade Média, para um linguajar mais propício para área jurídica. Segundo este dicionário, competência é a “capacidade decorrente do conhecimento que alguém tem sobre um assunto. É a soma de conhecimentos ou habilidades.” (LAROUSSE, 2007, p. 300).

Com o passar dos anos o significado do vocábulo foi sendo ampliado. No Brasil, no campo educacional, a palavra competência foi usada pela primeira vez em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nela a união era responsabilizada por propor competências e diretrizes para a educação. Logo em seguida, em 1997, o termo apareceu nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que estipulavam que competências deveria ser desenvolvidas pelos alunos, mas sem nenhuma explicação complementar.

Atualmente não é de se surpreender com a grande quantidade de definições de competência que existem. Elas são tantas que, às vezes, causam confusão na cabeça de quem trabalha diretamente com elas na elaboração de documentos que legalizam e dão visibilidade à prática escolar.

Quando se fala em concepção de competências precisa-se, em um primeiro momento, deixar claro que o significado segue na mesma linha de pensamento, mas alguns detalhes se diferem. Isso, porém, não significa que não há nitidez do que o termo abrange, muito pelo contrário, em cada área ele enfoca em aspectos mais inerentes ao que é específico da determinada dimensão. A parte que ganhará enfoque neste trabalho naturalmente é voltada para a educação.

Perrenoud (2013, p. 45) aponta um diálogo consensual entre a área da educação e o campo do trabalho: competência é atuar com êxito em uma circunstância, de forma a acionar mecanismos emotivos e racionais.

Seria muito fácil se fosse possível observar de forma perspicaz se uma pessoa tem competência ou não para determinadas tarefas. Não é, porém, assim, uma vez que ela é observada através da performance do sujeito mediante a uma situação. As performances das pessoas dependem não só de fatores internos, dos recursos que serão tratado abaixo, mas também de fatores externos, tais como fatores climáticos, acasos... e por isso não é ideal que se faça uma avaliação das competências de uma pessoa a partir de uma só performance.



É preciso avaliar um conjunto de fatos e também atentar para os recursos que se utiliza para a resolução ou desempenho em determinada situação. Chama-se de recursos aquilo que é inerente ao sujeito, como a memória por exemplo. Isso não significa que recursos dependem só do que é particular de cada pessoa. Existem também os recursos externos, como documentos, leis... sem dúvidas, porém, não adianta de nada diversos recursos externos se a pessoa não souber como manuseá-los a seu favor. Ou seja, para que recursos externos sejam usados a favor de quem pretende usá-los é preciso, primeiramente, ter desenvolvido recursos internos para saber como usá-los.

Por outro lado, os recursos internos de uma pessoa somente poderão ser notados no momento em que o sujeito interage com os recursos externos, fazendo isso de forma eficaz ou não. Perrenoud (2013, p. 47) separa os recursos internos em três grandes categorias “1. Saberes 2. Habilidades 3. Outros recursos.” Há diversos tipos de saberes e poderíamos dividi-los em subcategorias, assim como há diversos tipos de habilidades, mas não é o foco desta pesquisa. É imprescindível ponderar que os saberes e as habilidades são mais do eixo teórico e cognitivo enquanto os recursos enfatizam a questão da moral e da ética.

É preciso pontuar ainda que uma competência pode atuar em função de uma outra mais ampla. Dependendo da situação, uma competência pode ser uma habilidade. Perrenoud (2013, p.49) assinala que quando temos uma ação completa, que responda devidamente todas as questões envolvidas tem-se uma competência, mas quando temos uma ação em função de uma mais ampla tem-se então uma habilidade.

É comum ouvir das pessoas que passaram por uma situação de aperto ou sufoco a expressão “não me dei conta que poderia ter tomada determinada providência”. Do ponto de vista teórico, isso significa que de nada adianta os recursos internos e externos se os sujeitos não conseguirem os mobilizarem no tempo exato de resolverem uma situação específica. Existe ainda mais uma questão importante, conforme esclarece Perrenoud (2013, p.51) “se os recursos não cooperarem entre si, não se articularem e não se completarem, a ação não será eficaz”. Pode-se deduzir que quando alguém diz a tão famosa frase é porque não foi capaz, talvez por outras disposições como o nervosismo, fazer com que suas ações fossem tomadas de maneiras coesas e coerentes.

Perrenoud (2013, p. 51) ainda permite entender que competência é



uma trama que fundamenta e acelera a colocação dos recursos em sinergia. Naturalmente, essa trama deverá ser adaptada para que seja enfrentada a singularidade do aqui e do agora, mas ela permitirá agir de maneira rápida e segura, se o grau de adaptação não for elevado. Uma pessoa desprovida de uma competência necessária não estará, automaticamente, imponente para dominar a situação; graças à sua inteligência e a conhecimentos gerais, ela poderá encontrar uma solução. Mas, exceto se a pessoa for um gênio ou tiver muita sorte, esse trabalho será longo, difícil e aleatório.

Competência é entendida pela ativação de uma inteligência que está na memória para que recursos sejam estimulados para uma ação eficaz do sujeito. A competência permite ao sujeito que aja de forma mais rápida e perspicaz, o que não significa que a pessoa que não tiver desenvolvido determinada competência não consiga resolver a mesma situação. Ela só demorará mais tempo no processo e ainda corre um risco de não obter sucesso na resolução.

Poderia se dizer também que ter competência é uma forma de resolver uma situação no piloto automático. Não é errônea a tese, afinal -isso está relacionado aos hábitos de uma pessoa ou ainda aquilo que ela faz inconscientemente.

Isso não significa que um agir competente parcialmente automatizado prescindia totalmente da consciência ou da decisão. Eu diria que a rotinização de uma parte do funcionamento intelectual e corporal permite que o ator concentre a reflexão e a deliberação interna em relação aos aspectos singulares da situação, àquilo que ela contém de diferente, de surpreendente, àquilo que exige uma adaptação ou uma diferenciação da trama, incluindo também a busca de determinados novos recursos. (PERRENOUD, 2013, p. 52)

Uma competência se manifestará quando uma situação com, pelo menos alguns, aspectos parecidos ocorrer. Desta forma recursos já utilizados serão novamente usados.

Além de diferentes conceitos utilizados quando se fala em competência e tudo o que está incluído nesta área, ocorre também uma confusão na hora de distinguir cada uma das partes que envolvem o tema. Isso ocorre pelo fato de cada uma destas pequenas áreas terem sido interpretadas falsamente ou mesmo por nem terem sido trabalhadas devidamente. Isso tudo atrapalha na transposição didática, no que diz respeito à criação de programas e seus objetivos e no momento de seleção de conteúdos para uma turma. É preciso fazer uma distinção entre termos que geralmente são empregados de forma errônea.

Os conhecimentos são necessários para o desenvolvimento de competências. Atrelar tão somente à escola a função de desenvolver competências é um pensamento totalmente ingênuo e incabível, pois deve-se levar em consideração que “o desenvolvimento de competências começa antes da escolaridade e continua depois dela” (PERRENOUD, 2013, p.



62) e por este motivo é de suma importância que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados. Vê-se, portanto, que desenvolver competências é um processo que se caracteriza por ser longo. É preciso “tempo necessário para assimilar os saberes e o tempo necessário para treinar o seu uso. ” (PERRENOUD, 2013, p. 62) O aprendizado por meio de competências é diferenciado, pois é necessário levar em conta a coesão de conhecimentos, atitudes e habilidades assimilados.

### 3.2 FORMAÇÃO PARA O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO 3.0

É praticamente impossível entender a educação 3.0 sem relacioná-la com um ensino voltado para as competências e para o mercado de trabalho. Pode se afirmar, inclusive, que essas questões estão em um mesmo paralelo. Sasaki (2016, p.4) considera que “são as demandas do mercado que ditam ou influenciam a educação recebida pelas novas gerações, para quem a instrução tem como principal objetivo a inserção profissional.”

A metodologia é muito mais ativa do que a da educação 2.0. Os alunos na educação 3.0 aprendem muito mais lendo, fazendo e descobrindo sozinhos do que com o professor falando, expondo seu conteúdo. As disciplinas são usadas de forma interdisciplinar: para pensar sobre uma questão do cotidiano e resolvê-la o aluno põe em prática o que aprendeu em matemática, física e literatura, por exemplo. As disciplinas são entrelaçadas para explicar fenômenos do cotidiano.

Os estudantes criam e apresentam suas soluções e conclusões por intermédio de textos, imagens, sons, músicas e vídeos. É comum o trabalho em laboratórios para a experimentação e construção, assim como salas de leituras, pequenas salas de conferências, espaços abertos, tanto dentro quanto fora das salas. (LENGEL, 2016, p. 5)

Na metodologia 3.0 falar e ler têm mais espaço do que ouvir. Preenchem menos apostilas e entendem mais o seu cotidiano através das diferentes formas de ensino.

Poderia ser questionado: e a tecnologia frente a educação 3.0: qual é o seu papel? A tecnologia é apenas uma ferramenta, portanto ocupa apenas uma pequena parcela de responsabilidade nesta nova educação. É claro que os alunos precisam saber como utilizá-la ao seu favor, afinal, se for assim, terão maiores chances de serem bem-sucedidos no emprego futuramente. Por isso é importante que já na escola o sujeito ganhe “intimidade” com esse recurso. Lengel (2016, p. 6) reafirma que “a tecnologia é uma pequena parte na revolução da



‘Educação 3.0’. As mudanças mais importantes são as novas formas de estudar e aprender descritas acima: investigação, trabalho em pequenos grupos, resolução de problemas interdisciplinares e comunicação criativa.”

As tecnologias até podem enriquecer e deixar esse tipo de trabalho mais prazeroso, mas em momento algum elas são consideradas as chaves de toda a aprendizagem. É preciso uma metodologia bastante diversificada e que consigam, de alguma forma, relacionar-se ao mundo do trabalho e à preparação para a vida.

As novas tecnologias são meios para se dar o processo de aprendizagem. Para que a tecnologia seja um recurso bem utilizado em sala de aula é necessário que os professores saibam a utilizar bem e que sejam competentes para elaborar planejamentos adequados ao ambiente online. Quando se pensa em aprender com determinada tecnologia Demo (2012, p. 40) aponta que é necessário ir “além do uso superficial, banal, contrapondo-se à tendência de ler cada vez menos, estudar caricatamente copiando da Internet, reduzir texto ao do *twitter*, reconstruindo motivações mais acessíveis à nova geração.”

Demo (2012, p. 41) pontua que a aprendizagem virtual é autoria tanto dos professores quanto dos alunos. São eles que constituíram o ambiente virtual de ensino-aprendizagem e eles que frequentaram cada vez menos lugares físicos, pois a aprendizagem por rede é muito mais condizente com o mercado acelerado e fluido do atual contexto mundial.

A educação 3.0 prevê que a capacidade de tomada de decisões. Há uma mudança até no espaço físico: as certezas individuais são substituídas pelas mesas redondas e em torno dessas mesas

não há mais um único objetivo imutável a ser atingido: a partir de agora, a aprendizagem ocorre a partir da solução de problemas reais; cada aluno ou grupo de alunos enveredando por um caminho alternativo e adquirindo, enquanto isso, seu conjunto particular de conhecimentos, habilidades e competências. (SASSAKI, 2016, p.6)

Isso ocorreu porque no mercado de trabalho tais aspectos ganham cada vez mais espaço.

### 3.3 A ESCOLA CONECTADA: ESPAÇO DE GESTÃO CONJUNTA

Como pôde se notar até agora, as mudanças são profundas e para que as propostas do novo deem certo é preciso de profissionais que estejam dispostos a tentar fazer esta educação



3.0. Neste caminho, a escola necessita de uma gestão que seja inovadora, que esteja disposta a pesquisar quais projetos oferecer em suas escolas, por exemplo.

A escola precisa estar de olhos atentos para as necessidades do seu contexto, tanto local quanto mundial, e uma instituição de sucesso será aquela que conseguir dialogar bem com docentes, discentes e sociedade. Neste sentido, Moran (2012, p.155) pontua que

será cada vez mais importante o papel dos gestores e dos dirigentes como animadores, pessoas de visão, dinamizadoras das relações entre professores, alunos e comunidade. Todos os envolvidos com educação são gestores. O professor também é gestor de pessoas, é representante institucional.

Serão cada vez mais necessários pessoas com perfil de gestor, que precisarão agir com rapidez e destreza em diversas situações, sem deixar de lado a capacidade de criar.

Para resolver toda a questão de uma reforma no ensino seria típico do Brasil, adaptar, reformular, usar o que já se tem e fazer um pouco diferente. O que quem está a frente do país não percebe, porém, é que é preciso ter a coragem de inovar completamente, implantar o novo sem medo e tomar a educação com a importância que ela realmente tem.

Não se aproveita nada do sistema atual? Quase nada, diria... Afinal, faz parte da educação realmente criativa, crítica e autocrítica, saber recomeçar do começo, reinventar-se. Nosso sistema é velharia infame, totalmente inadequado para corresponder ao que a nova geração necessita para desenvolver-se convenientemente. (DEMO, 2012, p. 47)

Escola deve ser o princípio da base do desenvolvimento de uma nação. Ela precisa ser repensada, pois do jeito que está não prepara profissionais competentes para participar de uma economia acelerada e de um mundo globalizado. A escola não pode ficar atrasada em relação a seus ensinamentos: precisa ensinar de forma atualizada e contextualizada com o século que se está, o XXI. Da mesma forma, de nada adianta o professor não se inovar.

Não cabe mais a imagem do professor atual, auleiro inveterado, instrucionista, apostileiro, copiador incorrigível para treinar alunos copiadores. Professor é outro negócio, ficando na autoria, produção e texto próprio, autônomo e criativo de ideias novas e sempre renovadas, valorizado como profissional estratégico, prócer principal da passagem ao século XXI com devida qualidade. (DEMO, 2012, p.46)

Sem um professor que esteja de acordo e com a visão aberta às novidades que são propostas, será falho o papel da escola. Ele precisa ser um orientador do aluno e um pesquisador, que ajuda-o a crescer em seu próprio projeto.

Tudo isso porque a educação que enfoca na profissionalização será cada vez mais



valorizada, seja para somente se atualizar ou para aprender o uso de uma nova ferramenta. O professor neste sentido precisará gerir as formas que disponibilizará para que este aluno, no tempo curto de curso, para sair com o diploma em mãos, desenvolva a competência para interagir na sociedade e trabalhar no que aprendeu.

A escola sempre foi e sempre será, independentemente das mudanças, um ambiente nobre de desenvolvimentos dos sujeitos envolvidos na educação. Ela é um espaço onde os alunos aprendem, constituem sua vida social, interveem pelas primeiras vezes na sociedade. Escola é sinônimo de experimentação, de desafios, de errar e de acertar. É nela que o aluno terá suas mais marcantes situações de cidadania e é nela que o ele conseguirá buscar desenvolver suas competências para a vida.

#### 3.4 PROFESSORES PROTAGONISTAS: DE QUE COMPETÊNCIAS NECESSITAM NESTE CENÁRIO 3.0?

Autonomia, criatividade, empreendedorismo, sensibilidade são requisitos básicos para ser professor no século XXI. É preciso saber se adequar às novas transformações que ocorrem quase que diariamente no mundo e dar visibilidade à elas em sala de aula, apresentando estratégias, e até mesmo desenvolvendo-as com os alunos, de como lidar e obter êxito em situações que desafiam. O professor precisa ter um compromisso com a educação e com cada um de seus alunos: a profissão deve ser exercida com competências cognitivas acompanhadas das sócio emocionais.

Em um momento inicial é preciso ponderar que o professor não deve temer o que os alunos possam vir a questionar, afinal, ele não é mais o detentor do conhecimento: ele deve apresentar meios para que os alunos descubram as respostas, já que a proposta é de que eles perguntam muito mais do que respondem então podem correr atrás do que é de seus interesses.

Eles praticam uma variedade mais ampla de habilidades, desde desenvolver lições de resoluções de problemas até preparar apresentações provocativas. Trabalham para ensinar um grupo pequeno de estudantes a se ajudar mutuamente até construir trabalhos experimentais. (LENGEL, 2016, p. 6)

Neste cenário da educação o professor necessita de disposição para preparar suas aulas. Sua prática deve ser um constante reaprender e refazer. Como já foi citado no presente trabalho, a educação 3.0 não significa trabalhar com a tecnologia em sala de aula, mas é



preciso levar em conta seu papel de ferramenta primária para fazer esta educação acontecer. Os professores, neste sentido, são facilitadores e mediador do uso da tecnologia. De nada adianta os alunos terem acesso a ela, se continuam a achar que serve somente para as redes sociais. É preciso mostrar sua utilidade, apresentar como ela pode facilitar a vida: ensinar, de fato, como usar.

Nesta educação o professor não é mais o centro da sala de aula, afinal, ele já não é mais a fonte única de conhecimento da qual “bebem” os alunos. Ele tem outros compromissos, tais como ser compreensivo como ser compreensivo com seus alunos e provocá-los, apresentando reflexões com o propósito de desenvolver a criticidade.

Ele usa a tecnologia como instrumento para conectar pessoas, ideias, soluções, para acompanhar o desenvolvimento da turma e para potencializar a aprendizagem -mas a tecnologia, em si, não é o foco e nem deveria ser. O professor 3.0 valoriza a troca de experiências, o desbravamento de novos caminhos e a produção coletiva. (SASSAKI, 2016, p.18)

O docente deve estar sempre atento às novas tendências do futuro, portanto deve ser leitor de mundo e ir em busca de informações confiáveis. A partir do momento que o professor consegue trazer isso para um diálogo com seus alunos, estará auxiliando-os a desenvolver competências para compreender a sociedade que os cerca e assim viver com qualidade nela, alcançando também sucesso profissional. Este professor deve ter consciência de seu trabalho e também fazer o que faz com o coração.

As responsabilidades do professor perante a educação inovadora são múltiplas. Ele precisa encorajar seus alunos para que consolidem seus projetos pessoais com competência e também com valores sociais e éticos com o mundo com compromisso. Moran (2012, p. 66) assinala que “o essencial na formação do educador é a sua visão política do mundo, é a sua postura diante do mundo, da vida, da sociedade. Não basta só preparar professores competente intelectualmente, é preciso que tenham uma visão transformadora do mundo.”. O professor com tal visão conseguirá ajudar mais o seu aluno a se desenvolver com integralidade.

#### **4 LÍNGUA PORTUGUESA: NOS SABERES A PONTE PARA A SIGNIFICAÇÃO DA VIDA**

Atualmente, ler e escrever são competências cuja importância é incomensurável, já



que elas, quando bem desenvolvidas, são qualidades requeridas em diversos meios, como o pessoal, o social e o profissional. Conhecer a língua materna é, portanto, muito importante. Quem domina a língua portuguesa tem mais facilidade para se expressar com clareza, pode desenvolver mais espontaneamente o gosto pela leitura e é capaz de compreender com mais rapidez o uso dos recursos linguísticos.

Só o conhecimento liberta as pessoas, faz com que sejam raramente persuadidas e desenvolve um juízo crítico. Nenhum ser humano, porém, nasce ciente de qualquer um dos itens citados acima, pois eles são um processo que leva um determinado tempo para ocorrer e a Língua Portuguesa tem um papel fundamental no desenvolvimento e emancipação do ser humano.

Dominar a Língua Portuguesa capacita ao diálogo, à luta por uma vida mais justa e está ligada com a dignidade humana, uma vez que ela incentiva a leitura, que por consequência aumenta o repertório vocabular. Para que a vida tenha significado é preciso saber ler o mundo, entender as pessoas e cenários e as emoções que cercam um sujeito. Leitura pressupõe o domínio da competência interpretativa, argumentativa e comunicativa.

Na realidade escolar, a Língua Portuguesa deveria ser a base para entender os conteúdos de outras áreas do conhecimento, assim como deveria ajudar o aluno a desenvolver competências e habilidades nelas. O presente capítulo discute questões ligadas aos documentos que regem o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, o que é esperado em cada um dos eixos principais da língua materna na atualidade e faz um paralelo com o uso do português na vida cotidiana.

#### 4.1 LEGISLAÇÃO NACIONAL: LER, COMPREENDER E SABER PARA INFERIR

Em um país tão vasto quanto o Brasil, é essencial que exista uma unidade de trabalho para a educação. Destacando que se pressupõe unidade na diversidade. Ela deve respeitar as diversidades e a multiplicidade de características de cada povo que forma a nação brasileira.

É por isso que documentos legais que compõem a legislação nacional são imprescindíveis, pois são a base e o norte para que gestores da educação de cada rede consigam fazer um trabalho significativo e com o enfoque no desenvolvimento integral do cidadão.



## 4.2 SABER ESCREVER, PARA QUÊ?

A palavra escrita, quando bem trabalhada e quando escrita de forma a fazer sentido para quem está escrevendo, de forma inspirada, tem um poder imensurável para auxiliar quem escreve no aprimoramento da comunicação, expressão de sentimentos e a lidar com as emoções. Sobretudo, a palavra aponta caminhos “que despertem, alberguem e transformem a vida em todas as dimensões.” (LAROSSA, 2004, p. 34). O escrever pode ajudar o sujeito no autoconhecimento, autorreflexão e autocrítica, sempre o tornando melhor.

Para que assim se desenvolva o sujeito que entra em contato com a escrita, ela deve ser promovida de modo a deixar para trás a simples atividade mecânica voltada para a motricidade, na qual o objetivo é produzir sinais gráficos. Escrever deve ser uma atividade com sentido e na qual se escreva sobre temas significativos, que estejam de acordo com o nível da turma.

A prática escrita na escola deve preparar para a autonomia e a autoria, sendo esta uma preparação para a vida dos mesmos, do contrário, quando “palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias de sentido e das intenções” (ANTUNES, 2003, p.26) não há uma assimilação positiva a respeito do que é proposto. A escrita deve fazer sentido para quem a faz em seu contexto.

A escrita deve proporcionar ao aluno escritor o contato com a com situações importantes da língua portuguesa, no que diz respeito à gramática, à oralidade e à ortografia. Estas questões somente serão possíveis se a escrita passar a ser concebida como uma atividade de interação. A escrita é um resultado de uma atividade de cooperação entre aquele que encaminha e delimita sobre a temática a ser escrita, que normalmente é o professor, e aquele para quem se escreve. “A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (*ex*, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele.” (ANTUNES, 2003, p. 45)

Ter palavras para se expressar através da escrita, portanto, significa que se tem informações, vocabulário, que a pessoa sabe expor o que pensa, suas ideologias e até mesmo seus pensamentos. Saber escrever, então, para quê? Para se tornar mais competente na arte da expressão, comunicação e interação entre pessoas.

Bakhtin (1995, p.133, apud ANTUNES, 2003, p. 47) pontua que em toda prática de



escrita existe o lado do escritor e do destinatário: “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. É importante, por isso, que o professor estimule a escrita de forma contextualizada e clara, deixando claro quem e o que são cada uma das partes envolvidas na proposta de escrita.

Já dizia Antunes (2003, p.48) “Pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo”. Não tem como fugir da escrita. Ela está em diversas, se não em todas as partes da vida de um sujeito, que precisa se comunicar, trabalhar documentar. Daí vem que a competência escrita é imprescindível para a vida dos jovens e na escola, deve-se achar meios para exercitar isso.

#### 4.3 SABER LER, PARA QUÊ?

Ler livros, ler jornais, ler revistas, ler anúncios: a leitura é um importante instrumento para a compreensão do contexto que cerca um sujeito. Quem não lê, fica para trás. Hoje, muito mais do que fazer leitura de apenas estes recursos de leitura é preciso fazer leitura de diferentes situações, ler as questões temporais, de espaço ou mesmo de um simples olhar. Com a rapidez do mundo atual e a vontade de economia do tempo, as pessoas acabam por ler superficialmente. Ler, nesses casos, é algo como decifrar códigos apenas. É preciso levar em conta que, se o que se está lendo não fizer sentido para a vida, não tiver ligação com alguma experiência minha, de nada adiantará: não se conseguirá ler, não se conseguirá compreender.

A escola sofre do mal do distanciamento entre o que é ensinado nela e o que a realidade, o mundo requerem de um sujeito. Magnani (2001, p.12 apud Demo, 2006, p. 54) acentua que “a falta do hábito de leitura pode ser apontada como parte do fracasso escolar do aluno, decorrendo daí possível fracasso como cidadão”. O cidadão que vem com tal defasagem de compreensão, não saberá tomar decisões políticas adequadas, não por culpa dele, mas pelo próprio sistema educacional, que é político.

A escola sozinha não pode grande coisa, porque há inúmeros fatores outros que interferem no atraso, Mesmo assim, se soubesse melhor ler, contralar a realidade, crianças e jovens teriam alguma chance de enfrentar o mundo como sujeitos capazes de criar oportunidades, não como objetos envelhecidos e à mercê de forças que não dominam, nem reconhecem, porque não “sabem ler”. (DEMO, 2006, p. 123)



O que se faz na escola, segundo Demo (2002, p.34) é ler sem contralrer. Contralrer para este autor é importante, pois significa que não apenas se lê como um processo de decodificação, mas na medida em que se dá o processo, ocorre uma reconstrução. É preciso que os alunos leiam textos com caneta na mão, para que na medida em que forem lendo, abstraíndo as ideias mais relevantes, já ir construindo um outro texto, que de desenvolve a partir das suas interpretações. Muito mais do que prazer por ler, é preciso o envolvimento e para aprender, de fato, com uma leitura é preciso contralrer. Assim, provavelmente o sujeito se tornará um cidadão crítico, que saiba agir no mundo com princípios e valores.

É preciso levar em conta que “ler significa inteirar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de “ler pelos olhos de outrem” (MARTINS, 1982, p.23). As pessoas que têm a capacidade de ler e compreender a linguagem com a qual foram deparados são as pessoas que melhor se sairão em uma entrevista profissional e de modo geral terá um currículo diferenciado. Além disso, essa pessoa terá maior independência para tomar decisões e guiar a sua própria vida.

Conforme Demo (2006, p. 45) “a cultura começa quando o ser humano aprende a ler seus relacionamentos sociais, os gestos, as expectativas, os sonhos.” Neste sentido, a leitura não ocorre somente quando se está em contato com o texto escrito, mas também quando ocorrem outras manifestações de caráter humano. A leitura é, portanto, “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 1982, p. 30).

Ler auxilia nas questões argumentativas, interpretativas e escritas, mas para que isso ocorra com qualidade, é necessário que a leitura seja “formativa, no sentido de que reestrutura as ideias e expectativas, reformula os horizontes”. (DEMO, 2006, p.27). Assim, os cidadãos não serão facilmente manipulados e influenciados pelo que parece correto. Eles terão um olhar e capacidade crítica para distinguir o certo do errado, assim como a competência se perguntar sobre o que pensa.

## **5 PALAVRAS FINAIS**

Competências são sempre mais exigidas e em escala cada vez maior. Assim, quem não estiver disposto a aprender novas delas, será ultrapassado com facilidade. É preciso agilidade, vontade e capacidade para aprender novas atribuições no atual século. O mercado de trabalho clama por profissionais em que seja válido investir, pois está preocupado com o retorno



lucrativo do funcionário. O trabalhador, por sua vez, que mais competente for, mais chances terá para optar onde, como e quando trabalhará.

Conforme apontam as bibliografias pesquisadas, a escola do século XXI precisa repensar sua organização e uma boa estratégia para isso pode ser o ensino baseado em competências e habilidades. Neste sentido, a Língua Portuguesa tem um papel fundamental: no século do conhecimento ela se preocupar com competência argumentativa, escrita, interpretativa e leitora, para que os alunos compreendam a realidade que os cercam e sejam capazes de desempenhar um papel de cidadão crítico.

## A DIFICULDADE NO USO DAS OPERAÇÕES BÁSICAS DE MULTIPLICAÇÃO E DIVISÃO DE NÚMEROS REAIS NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SAPIRANGA/RS

Geslaine Taís Wasem<sup>19</sup>

**Resumo:** O presente estudo objetivou analisar o principal motivo da dificuldade em cálculos de multiplicação e divisão de números reais no 2º ano do Ensino Médio do turno da manhã de uma escola pública de Sapiranga/RS. Para isso, foram analisados ao longo de um semestre as avaliações realizadas em relação aos conteúdos da grade curricular e, posteriormente foram retidos os celulares dos alunos sobre a mesa do professor a fim de que não utilizassem a calculadora na realização de exercícios e problemas matemáticos. Além disso, foram realizados exemplos e exercícios de forma isolada, demonstrando os procedimentos adequados em diversos cálculos de divisão e multiplicação de números reais. Por fim, foi realizada uma pesquisa qualitativa e quantitativa com os estudantes para que eles fizessem uma autoavaliação de suas maiores dificuldades, bem como as possíveis causas que as geraram. Conclui-se que ao observar o dia-a-dia das aulas de Matemática associada às respostas dos alunos o uso recorrente da calculadora é um dos fatores que mais leva a falta de prática em cálculos manuais de multiplicação e divisão, principalmente, de números decimais no primeiro semestre de 2017. Provavelmente, essa situação se deve ao uso inadequado desse recurso no Ensino Fundamental. No entanto, de acordo com os autores e documentos oficiais que regem o sistema educacional do ensino essa ferramenta traz benefícios à aprendizagem significativa dos alunos, o que leva a conclusão de que o próximo passo após essa pesquisa será introduzir a calculadora de forma adequada no planejamento escolar das aulas de Matemática.

**Palavras-chave:** Divisão. Matemática. Multiplicação. Números reais.

### 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa visa a análise do motivo principal que leva alunos do 2º Ano do Ensino Médio de uma escola pública de Sapiranga/RS a apresentarem dificuldade no uso de cálculos de multiplicação e divisão de números reais que eram necessários para resolução de problemas matemáticos que envolviam conteúdos de sua grade curricular.

Essa situação foi observada nas primeiras aulas do ano letivo de 2017 e passou a ser tema desse trabalho de pesquisa devido ao baixo rendimento na disciplina de Matemática que não foi atribuído à falta de compreensão de conteúdos ou interpretação de problemas, mas devido a erros nos cálculos aritméticos necessários para a resolução das questões. Alguns alunos, simplesmente não resolviam as questões até o fim, pois não sabiam como realizar

<sup>19</sup> FAVENI – E-mail: gesinh@hotmail.com



cálculos simples de divisão de números reais, principalmente, de números decimais. Esse fato resultou em uma perturbante realidade, sendo que nesse nível de ensino deveria ser comum o uso desses cálculos básicos de forma manual.

Há anos que essa disciplina vem pedindo socorro, pois Demo (2010, p. 79) utilizou em seu livro “Habilidades e competências no século XXI” um dado alarmante divulgado: “Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), em 2003, apenas 3% dos alunos brasileiros tiveram desempenho adequado em matemática no último ano do ensino fundamental.”

Esses alunos seguem no Ensino Médio e passam a ser estatísticas perturbadoras nessa modalidade de ensino também.

A realidade observada nas turmas de 2º ano do Ensino Médio do turno da manhã levantou a hipótese de que a calculadora seria o principal motivo dessa dificuldade apresentada, pois ao longo dos exercícios era visível o uso dessa ferramenta de forma recorrente, mesmo não sendo permitido seu uso em momentos específicos.

Sendo assim, foi posta em pauta a seguinte questão a ser respondida: Qual o principal motivo que leva os alunos do 2º ano do Ensino Médio do turno da manhã de uma escola pública de Sapiranga/RS a terem dificuldade na resolução de questões que possuem cálculos de multiplicação e divisão de números reais?

Como método para análise do principal motivo pelo qual se estava desencadeando essa problemática foram utilizados a pesquisa exploratória, a campo e descritiva. Além disso, foi utilizada a pesquisa qualitativa e quantitativa (quali-quantitativa) com um questionário aplicado com perguntas abertas e fechadas.

Os procedimentos adotados foram, primeiramente, realizar a observação das avaliações ao longo do primeiro semestre de 2017, bem como, solicitar que ao longo de, aproximadamente dois meses, em toda aula de Matemática fosse retido o celular na mesa da professora até o fim da aula dessa disciplina para que não tivessem a “tentação” de usá-lo ao longo dos exercícios. Sempre que surgia alguma dúvida em relação aos cálculos de multiplicação e divisão foram dados exemplos no quadro-negro para que fosse possível e compreensível a resolução manual.

Como segundo passo, foram realizados exemplos, exercícios e cálculos isolados de diversas multiplicações e divisões de números reais. Por fim foi realizada uma pesquisa em forma de autoavaliação para que fossem identificadas informações relevantes à resposta do



problema apresentado e se, na opinião dos alunos, a hipótese de que o uso contínuo da calculadora prejudicava seu rendimento.

O artigo segue pelo desenvolvimento nomeado de “a Matemática e a realidade escolar” e este é composto por três subcapítulos. Dando prosseguimento há a metodologia e a discussão dos resultados, para enfim realizar a conclusão.

Foram realizadas leituras acerca do SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande Sul, que avalia o rendimento escolar das escolas estaduais públicas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, autores como Cíntia Soares de Almeida, Jesús Nicasio Garcia Sanchez *apud* Almeida, Luiz Roberto Dante e Ariovaldo Ginter foram utilizados como embasamento teórico para a discussão de temas afins ao objetivo da pesquisa.

Ficar atento aos problemas apresentados em sala de aula na disciplina de Matemática é extremamente importante, visto que

Dentro de casa, no trabalho ou fazendo compras, estamos sempre lidando com operações matemáticas. Sem a Matemática, não poderíamos planejar e gerenciar nossas vidas. Não seria possível organizar uma simples festa de aniversário nem calcular o financiamento da compra da casa própria (WILMER et al, 2013, p.8).

Portanto, a disciplina de Matemática é essencial para a vida do educando e, diante disso, é necessário encontrar uma solução para o problema apresentado.

## **2 A MATEMÁTICA E A REALIDADE ESCOLAR**

### **2.1 RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO RS NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA**

Em junho de 2017, foram divulgados os resultados do SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul, uma prova que busca medir o rendimento escolar dos alunos da rede pública estadual do RS nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Ela foi retomada pelo governo após seis anos, e foi realizada no final de 2016, utilizando como amostra em torno de 152 mil estudantes (BAND, 2017).

Essa avaliação ocorrerá de dois em dois anos e é um parâmetro importante para o estado, pois de acordo com a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (2016, p. 9) “o objetivo é produzir informações sobre o sistema educacional que possam dar suporte



a ações destinadas à melhoria do ensino e da aprendizagem.”

A prova foi realizada com alunos do 2º ano e do 6º ano do Ensino Fundamental, e do 1º Ano do Ensino Médio. Em relação à disciplina de Matemática, nos anos iniciais está adequada, no sexto ano passa da metade dos alunos, no entanto na última etapa da Educação Básica os índices foram assustadores, visto que apenas 8 % dos discentes estavam com o nível adequado em relação a essa disciplina no 1º Ano do Ensino Médio.

O resultado chamou a atenção do governo, bem como das instituições de ensino e seus professores. A realidade exposta através dessa pesquisa demonstra a necessidade do sistema de ensino de rever suas prioridades, bem como sua metodologia de ensino.

## 2.2 A DIFICULDADE DOS ALUNOS NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

Há diversos fatores que levam os educandos a não aprenderem Matemática, pois eles não são máquinas, são seres humanos com sentimentos, com cultura, com um entorno social que o modifica a partir de cada interação, tal qual ocorre na escola. De qualquer forma, o aluno sempre aprende algo, mas em relação a essa disciplina, é evidente a falta de compreensão de conceitos e a falha na construção de habilidades prévias necessárias ao desenvolvimento do senso matemático.

As dificuldades de aprendizagem em Matemática podem se manifestar através de diversos aspectos, pois de acordo com Sanchez (apud ALMEIDA, 2006, p. 2-3):

Dificuldades em relação ao desenvolvimento cognitivo e à construção da experiência matemática; do tipo da conquista de noções básicas e princípios numéricos, da conquista da numeração, quanto à prática das operações básicas, quanto à mecânica ou quanto à compreensão do significado das operações. Dificuldades na resolução de problemas, o que implica a compreensão do problema, compreensão e habilidade para analisar o problema e raciocinar matematicamente. Dificuldades quanto às crenças, às atitudes, às expectativas e aos fatores emocionais acerca da matemática. Questões de grande interesse e que com o tempo podem dar lugar ao fenômeno da ansiedade para com a matemática e que sintetiza o acúmulo de problemas que os alunos maiores experimentam diante do contato com a matemática. Dificuldades relativas à própria complexidade da matemática, como seu alto nível de abstração e generalização, a complexidade dos conceitos e algoritmos. A hierarquização dos conceitos matemáticos, o que implica ir assentando todos os passos antes de continuar, o que nem sempre é possível para muitos alunos; a natureza lógica e exata de seus processos, algo que fascinava os pitagóricos, dada sua harmonia e sua “necessidade”, mas que se torna muito difícil pra certos alunos; a linguagem e a terminologia utilizadas, que são precisas, que exigem uma captação (nem sempre alcançada por certos alunos), não só do significado, como da ordem e da estrutura em que se desenvolve. Podem ocorrer dificuldades mais intrínsecas, como bases neurológicas, alteradas. Atrasos cognitivos generalizados ou específicos. Problemas lingüísticos [*sic*] que se manifestam na matemática; dificuldades



atencionais e motivacionais; dificuldades na memória, etc. Dificuldades originadas no ensino inadequado ou insuficiente, seja porque a organização do mesmo não está bem seqüenciado [*sic*], ou não se proporcionam elementos de motivação suficientes; seja porque os conteúdos não se ajustam às necessidades e ao nível de desenvolvimento do aluno, ou não estão adequados ao nível de abstração, ou não se treinam as habilidades prévias; seja porque a metodologia é muito pouco motivadora e muito pouco eficaz.

Dentre elas, é possível destacar as dificuldades de memória e a falta de atenção, que podem levar a não memorização da tabuada para uso rápido em cálculos aritméticos, originados, muitas vezes, por fatores externos, como descanso não adequado e alimentação deficitária. Essas situações encontram-se muito na realidade dos alunos do 2º Ano do Ensino Médio.

### 2.3 USO DA CALCULADORA EM SALA DE AULA

A calculadora é uma tecnologia criada para facilitar processos matemáticos que demandariam muito tempo das pessoas no dia-a-dia. No entanto, na sala de aula seu uso deve ser consciente, pois segundo Almeida (2006, p. 10)

A utilização da calculadora deve ser feita como instrumento facilitador do aprendizado, desde que o aluno consiga identificar e interpretar o que realiza com a máquina. O seu uso indiscriminado das tecnologias ou qualquer outro método prejudica o desenvolvimento de habilidades e competências adquiridas pelos alunos.

Ressalta-se que em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s – da 1ª à 4ª série, e há vinte anos já se falava nos benefícios do uso da calculadora na sala de aula, a partir do trecho “a utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, **calculadoras**, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta [grifo nosso]” (BRASIL, 1997, p. 67).

Outro autor que defende o uso de calculadora na sala de aula e cita os PCN’s é Luiz Roberto Dante, que também versa sobre a necessidade de aproximar a realidade escolar à vida do aluno, e complementa:



Os estudantes devem aprender a dominar diferentes estratégias de cálculo, conhecer os limites de cada recurso e, por fim, decidir a quais usar calculadora é mais adequado. Diante de um problema em que é necessário encontrar o resto de uma divisão inteira, por exemplo, o aluno precisa reconhecer que o instrumento não oferece essa informação diretamente no visor. Estimar mentalmente os resultados antes de usar a calculadora é uma das estratégias possíveis, assim como usá-la como uma ferramenta de controle e verificação de resultados com técnicas de papel e lápis - o que permite aos alunos a autonomia na correção (DANTE, 2010).

Pode-se citar também Guinter (2008, p. 2) que defende o uso ponderado da calculadora, pois

A utilização da calculadora de forma reflexiva e bem planejada pode contribuir para o aprendizado de diversos conteúdos matemáticos, desenvolvendo a capacidade de investigar idéias [sic] matemáticas, resolver problemas, formular e testar hipóteses, induzir, deduzir e generalizar, de modo que os alunos busquem coerência em seus cálculos, comuniquem e argumentem suas idéias [sic] com clareza.

Além disso, o autor cita também que essa tecnologia é de fácil acesso a qualquer aluno, sendo acessível a qualquer realidade escolar. No entanto, não se sabe ao certo se os estudantes e, inclusive, os professores estão preparados para esse tipo de usabilidade da calculadora.

Se já na primeira etapa do Ensino Fundamental são utilizados recursos tal qual a calculadora, em que a criança não possui maturidade para associar seu uso à compreensão dos procedimentos necessários ao cálculo manual, essa situação poderá levar a uma série de aprendizagens mal sucedidas que refletirão num insucesso no aprendizado da base necessária aos anos subsequentes. É necessário ao professor encontrar o momento adequado para inserir a calculadora na sua aula sem prejudicar a aprendizagem significativa do aluno.

Há diversas dúvidas que entram em voga na análise da realidade escolar, dos documentos que orientam a prática dos professores e instituições de ensino, associadas à vida cotidiana dos alunos, à sua inserção no mercado de trabalho e na sua avaliação ao sair da escola e seu seguimento após a Educação Básica.

Entretanto, o que é possível ter certeza é que o uso adequado da calculadora nas aulas de Matemática aproxima a escola da realidade dos alunos.



### 3 METODOLOGIA

Como metodologia desse trabalho de pesquisa foram utilizados pesquisa exploratória e a campo, descrevendo determinadas situações encontradas através da observação de um semestre do ano letivo de 2017, e cada problema ou constatação realizada, bem como pesquisa com coleta de dados quali-quantitativa.

A instituição escolhida como delimitação da pesquisa foi uma escola pública da cidade de Sapiranga/RS da rede estadual de ensino que possui Ensino Médio. Foi realizada com uma amostra de 80 (oitenta) alunos do turno da manhã do 2º Ano desta modalidade.

Primeiramente, foram realizadas observações ao longo das aulas e analisadas as avaliações de Matemática a fim de identificar o nível de utilização da calculadora em sala de aula mesmo com a informação de que não é permitido o uso dessa ferramenta na realização dos exercícios, bem como o seu rendimento escolar ao fazerem cálculos manuais.

Em seguida, foi realizado um acordo entre professor, aluno, direção e coordenação durante um período de aproximadamente dois meses. Ele consistiu na retenção dos aparelhos celulares dos alunos do segundo ano do Ensino Médio do turno da manhã nas aulas de Matemática. Os equipamentos no início da aula eram depositados em uma caixa que ficava em cima da mesa do professor, com o objetivo de melhorar seu rendimento através das observações e constatações realizadas nos primeiros meses do ano letivo. Esta atividade foi realizada, pois foi percebido que os alunos compreendiam os conteúdos da grade curricular, mas não conseguiam finalizar corretamente suas atividades e problemas devido a erros ou falta de conhecimento em cálculos manuais de multiplicação e divisão de números reais.

Ao longo de todo o semestre, foram realizados exemplos, exercícios e cálculos isolados de diversas multiplicações e divisões de números reais, sendo o divisor maior que o dividendo, o divisor menor que o dividendo, tendo vírgulas ou não, multiplicações com mais de três algarismos em um ou nos dois fatores. Foram sanadas diversas dúvidas ao longo da resolução dos problemas propostos e exercícios de fixação.

Por fim, foi realizada uma pesquisa com perguntas qualitativas e quantitativas a fim de subsidiar a resposta ao problema proposto inicialmente, através de uma coleta de dados em relação ao uso da calculadora ao longo de sua vida escolar, bem como uma autoavaliação em relação às operações em que apresentavam, a partir das observações, as maiores dificuldades. As perguntas realizadas foram:



- 1) Você usava calculadora ao longo das aulas no Ensino Fundamental?  
 SIM                       NÃO                       ÀS VEZES
- 2) Você usava calculadora ao longo das aulas no 1º Ano do Ensino Médio?  
 SIM                       NÃO                       ÀS VEZES
- 3) Em relação às atividades realizadas com operações de divisão e multiplicação de números reais, você possuiu dificuldade em realizar os cálculos manualmente?  
 SIM                       NÃO                       ÀS VEZES
- 4) Qual dos dois tipos de operações lhe causa mais dificuldade?  
 DIVISÃO               MULTIPLICAÇÃO       OS DOIS               NENHUM
- 5) Você atribui a dificuldade na realização dos cálculos de multiplicação ao que?
- 6) Você atribui a dificuldade na realização dos cálculos de divisão ao que?
- 7) Você acredita que o uso que você faz da calculadora é um dos fatores que lhe trouxe mais dificuldade na realização dos cálculos manuais?  
 SIM                       NÃO
- 8) Em relação à pergunta anterior, responda o porquê de sua resposta.

Para responder ao questionamento inicial, foram realizadas conclusões acerca de todos os passos relatados acima, bem como através da leitura de considerações e pesquisas de autores que tratam de assuntos correlacionados com o tema dessa pesquisa.

#### **4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Em relação às observações realizadas no primeiro semestre de 2017, foi possível identificar o uso recorrente da calculadora em sala de aula. Percebeu-se que os alunos utilizavam “escondidos” essa ferramenta para realizar determinados cálculos básicos. Até mesmo cálculos que necessitavam de multiplicações simples como  $2 \times 5$  foram realizadas com o uso da calculadora do aparelho celular.

Quando eram repreendidos pela professora de que não era permitido o uso naquele momento devido aos cálculos serem básicos e que deveriam utilizar os conceitos que eles já haviam apreendido em relação à tabuada, não apresentavam qualquer tipo de mudança de atitude. Em seguida, ao desvio do olhar da docente já realizavam o uso do aparelho novamente.

Com isso, foi percebido que, para a maioria, era comodidade o uso desse equipamento.



No entanto, nas avaliações o mesmo resultado de baixo rendimento ocorria repetidamente, pois não era possível o uso da calculadora e não acertavam ou não conseguiam realizar operações básicas.

Sendo assim, através da retenção do aparelho celular ao longo de aproximadamente dois meses, foi percebido que os alunos passaram a demorar mais para concluir suas tarefas, mas passaram a tirar diversas dúvidas em relação aos cálculos manuais de números reais. Foi evidente a melhor compreensão de números decimais, arredondamentos necessários em alguns problemas, bem como a diferença de ponto e vírgula em um determinado número.

Considerando que, inicialmente, os alunos não sabiam a diferença entre o ponto e vírgula de um número como, por exemplo, 43.546,76, foi possível observar uma melhora da compreensão até do uso da calculadora, pois na maioria delas esses dois itens são invertidos, ou seja, 43,576.76. Quando era solicitada a leitura do número, os alunos demoravam a compreendê-lo.

Os procedimentos de exemplos de multiplicação e divisão de números reais, com vírgula ou não, e exercícios isolados, descontextualizados não auxiliaram no aumento do rendimento dos alunos inicialmente. Apenas no final do primeiro semestre que as avaliações passaram a melhorar o índice de notas acima da média de 60%. Foi possível um aumento gradativo em média de, aproximadamente, 25% e uma melhora na resolução de exercícios que necessitavam de cálculo manual dessas operações matemáticas.

Em relação à pesquisa, foi possível comprovar muitos dos problemas encontrados nas observações. Falta de prática de cálculos manuais foi um dos motivos mais citados nas questões descritivas da pesquisa, bem como a facilidade e rapidez que a calculadora proporciona aos alunos.

A primeira questão questiona se os alunos se usavam a calculadora no Ensino Fundamental e 13,75% deles responderam que sim, 48,75% que não e 37,5% que utilizavam às vezes, ou seja, eventualmente. É nesta modalidade de ensino que os discentes estão aprendendo e compreendendo a noção de números e operações aritméticas. Se essas operações são realizadas sempre na calculadora, que é uma ferramenta imediatista, eles perdem aos poucos ou nem constroem o conhecimento do cálculo manual e as propriedades das operações. Uma das principais observações realizadas ao longo dos primeiros meses do ano letivo de 2017 foi em questões de multiplicação que apresentavam algum cálculo com zero. Os alunos, em sua maioria, não o consideram como elemento nulo.



De acordo com autores como Dante e Guinter, o uso ponderado dessa ferramenta pode aproximar o aluno da sua realidade e auxiliar no processo de ensino aprendizagem, no entanto, em algum momento está ocorrendo algum problema significativo para que se apresentem situações em sala de aula em que o aluno não consegue nem compreender o número que aparece no visor da calculadora.

Já no Ensino Médio, 38,75% dos estudantes informaram que utilizam a calculadora, 16,25% que não usam e 45% que às vezes utilizam. Isso afirma que quase todos os alunos utilizam esse equipamento para a realização de cálculos, pelo menos, eventualmente.

Quando os discentes foram questionados quanto à dificuldade na realização das operações de divisão e multiplicação de números reais, foi possível obter o seguinte resultado: 25% responderam sim; 16,25% não; 57,5% às vezes; 1,25% não responderam. Novamente, nessa auto avaliação dos alunos quase todos reconhecem alguma dificuldade na realização dessas operações que deveriam ser bem compreendidas e aplicadas pelos alunos do 2º Ano do Ensino Médio em qualquer disciplina da área das exatas.

Em relação aos tipos de operações em que apresentam mais dificuldade, foi relatado que 63,75% possuem dificuldade na divisão de números reais, 7,5% na multiplicação, 15% nas duas operações, 12,5% em nenhuma das duas operações e 1,25% não responderam. Estes dados apresentaram uma incoerência em relação à pergunta anterior, pois ocorreu que pelo menos uma pessoa que respondeu que não possui dificuldade nos cálculos, marcou alguma alternativa de que apresenta dificuldade em alguma das operações citadas.

Finalmente, na última questão objetiva que questiona a opinião dos alunos em relação ao uso da calculadora ser um dos fatores da dificuldade deles na realização das atividades manuais, foram obtidos os seguintes resultados: 62,5% afirmaram que sim; 36,25% que não; 1,25% não responderam. Portanto, na opinião dos alunos essa ferramenta estava prejudicando a prática na realização dessas operações matemáticas. Quando questionados sobre o motivo de sua resposta nessa questão, os que afirmaram ser um dos fatores, em sua maioria, versaram sobre a facilidade e rapidez que essa ferramenta proporciona, e, portanto, a consequente falta de prática para a resolução manual. Quanto aos que afirmaram que seu uso não os prejudica, pode-se perceber que três estudantes nem possuem essa ferramenta e oito nem responderam o motivo pelo qual acreditam que não. Além disso, alguns atribuíram a falhas de aprendizado no Ensino Fundamental e problemas de prática dessas operações, sendo que a calculadora apenas auxilia na conferência de cálculos, bem como na rapidez. Mas, mesmo assim, mais da



metade atribuiu à calculadora um dos fatores de sua dificuldade.

Ressalta-se que muitos estudantes informaram que seus maiores problemas se encontram em operações que possuem números com vírgula, a falta de prática, à não memorização da tabuada, bem como ocorreu que um dos alunos atribuiu à preguiça e demora em sua realização a dificuldade dos cálculos manuais de multiplicação e divisão.

Através da pesquisa, foi possível perceber que os alunos possuem muita dificuldade nos números racionais, ou seja, decimais, bem como, em sua maioria, reconhecem a facilidade e rapidez da calculadora, e, conseqüente, falta de prática, como fator resultante das falhas na realização de problemas que necessitam de conhecimentos de operações de multiplicação e divisão de números reais.

É imprescindível lembrar que o baixo rendimento dos alunos do Ensino Médio apontado pela presente pesquisa e apresentada no SAERS divulgado esse ano provém de uma série de fatores que vão desde ao uso inadequado da calculadora no Ensino Fundamental, nas falhas na aprendizagem significativa dos alunos nos conteúdos de números racionais e reais até a desvalorização do ensino, e incompreensão das atuais políticas públicas para a melhora dos índices, além de todo o contexto cultural e social atual.

Vale lembrar, também, que é visível o encantamento dos adolescentes pela tecnologia, pois estão tão imersos a suas realidades e “sub-realidades” que ela proporciona e que são tão irresistíveis, que a escola com seu quadro negro, seus computadores e programas ultrapassados, seus termos técnicos, são pouco atrativos. A própria sociedade não possui coerência em sua cultura de desvalorização do ensino, com cursos de pouca qualidade que formam professores deficientes em determinadas habilidades, salários baixos, sistema político em decadência, mas que versa sobre a necessidade de uma educação de qualidade. O incentivo aos discentes de que procurem seus dos direitos, entretanto pouca valorização na conscientização de que precisam cumprir seus deveres também. Exemplos como esses são incompreensíveis e resultam em cada vez mais situações estressantes para todos os envolvidos da comunidade escolar. Diante disso, como melhorar qualidade da educação em um contexto sem coerência?

Muitas perguntas e poucas respostas se têm atualmente e a Matemática da vida está cada vez mais distante. Nesse sentido, essa disciplina demanda ainda mais atenção e reflexão.

Portanto, foi possível identificar na análise dos dados observados e coletados através dos instrumentos da pesquisa, que os alunos melhoraram o seu rendimento através de alguns



passos como trabalhar sem o uso da calculadora por um período de dois meses determinados cálculos básicos e conceitos de números racionais, que foram os maiores problemas encontrados. Os educandos, em sua maioria, remeterem sua dificuldade na resolução de cálculos básicos ao uso contínuo da calculadora em determinadas operações e falta de compreensão de procedimentos matemáticos manuais, provavelmente devido a uma aprendizagem deficitária ao longo de sua trajetória escolar anterior ao 2º Ano do Ensino Médio. No entanto, de acordo com alguns autores como Ginter e Dante e documentos oficiais que regem o sistema de ensino, essa ferramenta é útil para aproximar os alunos de sua realidade, além de seu fácil acesso e seu aspecto positivo para a aprendizagem quando utilizado através de um bom planejamento.

Cabe agora ao professor dessa disciplina iniciar uma segunda etapa, com planejamento adequado e momentos específicos em que a calculadora passe a apresentar pontos positivos à aprendizagem dos alunos, visando uma educação de qualidade para todos e a melhora nos índices do rendimento escolar.

## 5 CONCLUSÃO

Conclui-se que, na visão dos alunos, diversos fatores levam à dificuldade na resolução de cálculos básicos de aritmética, como falta de atenção, não ter memorizado a tabuada, inclusive falta de vontade em realizar cálculos mais demorados. No entanto, a grande maioria atribuiu ao uso da calculadora o fator principal que levou à dificuldade na resolução de cálculos de multiplicação e divisão de números reais. Ressalta-se também o maior problema na resolução de operações de divisão de números racionais, ou seja, decimais.

Por sua vez, a hipótese foi confirmada, o uso indiscriminado da calculadora é um dos principais fatores para os problemas na resolução de cálculos de multiplicação e divisão de números reais. Entretanto, foram levantados diversos outros problemas que são significativos para a compreensão dessa dificuldade apresentada pelos educandos, tais como falhas na aprendizagem no Ensino Fundamental, na compreensão de ponto e vírgula, possíveis problemas de memorização e falta de atenção relatado por Sanchez e que podem ser motivos para o insucesso na aprendizagem e, conseqüentemente, o baixo rendimento escolar. Os dados levantados servirão de base para o desenvolvimento do segundo semestre de 2017 e, conseqüente, busca na melhora no rendimento dos discentes do 2º ano do Ensino Médio dessa escola pública de Sapiranga/RS e na avaliação do SAERS que ocorrerá no final de 2018.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cíntia Soares de. **Dificuldades de aprendizagem em Matemática e a percepção dos professores em relação a fatores associados ao insucesso nesta área.** 2006. Disponível em:

<<https://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/1766/1/Cinthia%20Soares%20de%20Almeida.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

DANTE, Luiz Roberto. A calculadora deve ser usada em sala de aula? **Nova Escola**, set. 2010. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2682/a-calculadora-deve-ser-usada-em-sala-de-aula>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

DEMO, Pedro. **Habilidades e competências no século XXI.** Porto Alegre: Mediação, 2010. 104 p.

GUINTER, Ariovaldo. **O uso das calculadoras nas aulas de matemática: concepções de professores, alunos e mães de alunos.** São Paulo: PUCSP, 2008. Disponível em: <[http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebiapem2008/upload/23-1-A-gt6\\_ariovaldo\\_ta.pdf](http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebiapem2008/upload/23-1-A-gt6_ariovaldo_ta.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação do Estado. **SAERS – 2016/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2016 – Anual. Disponível em: <<http://www.saers.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/06/RS-SAERS-2016-RP-MT-WEB.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2017

**RS retoma antigo sistema de avaliação de alunos de escolas.** Publicação em: 21 jun. 2017. Disponível em: <<http://noticias.band.uol.com.br/cidades/rs/noticia/100000863764/rs-retoma-antigo-sistema-de-avaliacao-de-alunos-de-escolas.html>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

SANCHEZ, Jesús Nicasio Garcia. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

WILMER, Celso et al. **Matemática no dia a dia.** 1. reimpr. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2013. 176 p. Publicado em parceria com a Ed. Senac São Paulo.



## **RELATÓRIO DO PIBID 2016:** sub-projeto de música

Ismael da Rosa Bitencourt  
Khetlin Caroline Morgenstern  
Paula Michaelsen Graf  
Willian Scariott de Souza

### **1 INTRODUÇÃO**

Este trabalho apresenta um panorama sobre as aulas de música realizadas na Escola Estadual de Ensino Médio Walter Herrmann, na cidade de Lindolfo Collor, aplicadas por alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à CAPES e o Curso de Licenciatura em Música do Instituto Superior de Educação Ivoti. Este relato contempla as aulas que ocorreram no período de maio a dezembro de 2016, atingindo 85 estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Estas aulas foram realizadas sistematicamente às terças-feiras à tarde, com duração de 50 minutos para cada turma contemplada. Como referencial teórico utilizado como embasamento para as práticas, destacam-se, Dalcroze (1965), Kodály (2009), Willems (1994), Orff (1961), Swanwick (2003) e Paynter (1999).

As aulas ministradas tiveram os objetivos de sensibilizar e motivar os alunos para prática vocal e rítmica, exercitar a percepção auditiva e a memória musical e textual dos alunos, fazer uso de formas convencionais e não de registro sonoro na grafia e leitura de produção musical própria. Inicialmente os alunos responderam a um questionário, onde pode-se perceber sobre seus conhecimentos musicais, suas preferências de gênero ou cantores, experiências com a música, sendo shows, prática, entre outros. Também tiveram que identificar alguns compositores que conheciam e citar quais aspectos achavam importantes para as aulas de música.

Serão relatadas as atividades realizadas, como as apreciações de canções, vídeos e documentários, sendo relacionado ao tema abordado na aula. Também foram realizadas práticas vocais, atividades rítmicas e de percussão corporal, percepções timbrísticas e variações de andamento e pulso, composição e registro. Na prática vocal, o repertório trabalhado variou entre canções folclóricas e diversos gêneros musicais. O ensino foi realizado através de várias metodologias, como imagens, palavras-chave, entre outros.



Percebendo dificuldade nas percepções e reprodução de sons com diferentes características, foram trabalhadas atividades como manossolfa e célula rítmica, além de brincadeiras corporais onde deveriam expressar suas percepções, como O Passo.

Os alunos tiveram oportunidades de escutar e reproduzir, mas também de compor e explorar de forma livre seu corpo e criatividade. Estiveram realizando atividades de registros não convencionais, individual ou em coletivo. Nas aulas foram utilizados materiais diversos, como sucatas e instrumentos confeccionados com materiais reciclados, introduzindo aos poucos nas atividades das aulas. Além de alguns instrumentos levados pelos professores como violão, flauta, teclado e trompete, em que foi trabalhado a percepção do timbre e explicado sobre funcionamento e brevemente a história do mesmo.

Será relatado o avanço considerável frente a compreensão musical dos alunos ao final do período. Além de uma melhora nas percepções sonoras, práticas rítmicas e corporais e prática vocal.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

As aulas foram realizadas sistematicamente, nas terças-feiras, com alunos de 6º a 9º ano, em um período de 50 minutos em cada turma, sendo que há duas turmas de sétimo ano, em cada uma tem um aluno com necessidades especiais. Estas ocorreram, na maioria das vezes, na sala de vídeo, tendo espaço propício para realização da aula e recursos como data show, caixa de som, rádio e quadro branco. Quando não estava disponível, as salas de aula ou o pátio da escola foram utilizados, sendo as atividades adaptadas de acordo com o espaço disponível.

Todas as turmas, com exceção do 6º ano, já haviam iniciado este trabalho com discentes da Licenciatura em Música pelo PIBID no ano anterior. Contudo o interesse dos alunos pela proposta não era nítido, externando gosto e conhecimento musical limitados, restringindo-se a mídia e influência da cultura e meio em que vivem, não buscando novos conhecimentos.

As práticas abordadas em aula tinham o objetivo de sensibilizar os alunos para prática vocal através do contato com repertório de canções populares e motivar os alunos para prática rítmica, envolvendo diferentes movimentos corporais. Além de desenvolver a percepção auditiva, percebendo variações de altura, andamento e timbre, assim como a memória musical e textual dos alunos, fazer uso de formas convencionais e não de registro sonoro na grafia e



leitura de produções musicais próprias.

No início do trabalho, um questionário foi realizado com as turmas. Os alunos foram questionados sobre estilos musicais e rádios que ouviam, se foram em algum espetáculo musical, momentos em que mais ouvem música, também receberam uma lista com 21 nomes de compositores de vários seguimentos musicais, para averiguar quais lhes eram conhecidos. Alguns conheceram apenas um compositor, outros conheceram um número pouco maior destes artistas, na maioria compositores mais atuais ou que vinham a ser conhecidos por influência da família ou amigos. Disseram que os trabalhos de percussão, utilizando materiais ou o próprio corpo, e repertório variado lhes chamava atenção nas aulas de música que tiveram anteriormente, a turma que não teve experiência, não respondeu a essa questão. Quanto ao que entendiam fazer parte das aulas de música, deram respostas variadas, muitos responderam que instrumentos musicais e o canto deveriam fazer parte da aula de música, e alguns responderam que se deveria aprender ritmos, leitura de partitura e coreografias. “Uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos.” (BRASIL, 1998, p.79)

Durante as aulas de música as turmas tiveram a oportunidade de apreciar canções, vídeos e documentários relacionados aos temas desenvolvidos, que os professores buscaram de maneira a cativar os alunos. As canções See you again, Maria Maria, Tiro ao Álvaro, Dia Especial e um pout pourri de músicas gaúchas, como o Hino rio-grandense, Vento Negro, Balaio e Pezinho, foram apresentados para os grupos através da audição de áudios, vídeos e pela voz dos professores. Diferentes dinâmicas foram realizadas sobre estas, sempre relacionadas a algum conteúdo ou assunto específico que estava ou estaria sendo trabalhado pelos professores no decorrer das aulas, sendo a percepção de andamento pelo método O Passo, percepção da variação timbrística por haver instrumentos variados nas canções, realização de percussão rítmica sobre trecho da canção e interação com o repertório a ser desenvolvido vocalmente.

Para Paynter (1972), cabe ao professor de música ampliar a capacidade auditiva de seus alunos. Ademais, acrescenta que a compreensão musical efetua-se mediante a experiência passiva, pois a participação e a apreciação são aspectos complementares de um mesmo processo. (MATEIRO, 2011, p.263)

Após cada apreciação um momento de reflexão relacionada a canção foi realizada, os



alunos se pronunciavam, então os alunos eram estimulados a perceber os timbres dos instrumentos e vozes, andamento, letra e intensão desta. Sendo que também era proposto para os alunos de que pesquisassem a respeito das canções e instrumentos diferentes que levamos para eles, assim fazendo-os buscar conhecimento sobre além daquilo que levávamos. Também foi feita apreciação dos vídeos: A Evolução da Música – Pentatonix, que dava exemplos de músicas que estavam no auge nas décadas depois de 1950; Músicas com Copos - Pitch Perfect, música cantada em que eram utilizados copos de forma divertida para produzir som; trecho do documentário História da Música Caipira exibido no Globo Rural; Cover a capela da Música We are Young - Mike Tompkins, que demonstrava diversos sons realizados com a boca, sendo que a música era feita desta forma; foram vídeos em que os alunos foram introduzidos à diferentes gêneros musicais e formas de fazer música, relacionando também a percussão. Surgiram questionamentos por parte dos alunos, aos quais os professores foram respondendo dentro do conhecimento que haviam, e quando lhes era algo que não poderiam responder, buscavam pesquisar e respondiam o aluno em um outro momento, normalmente na próxima aula.

O repertório cantado foi composto pelas canções Mestre Juca - Folclore Francês, Tiro ao Álvaro - Adoniran Barbosa, Dia Especial - Cidadão Quem, Vida Boa - Vítor e Léo e Pose - Engenheiros do Hawaii. Cada canção foi, inicialmente, apresentada pelos alunos como apreciação seja por vídeo ou áudio, ou pelos professores cantando e acompanhando com instrumentos realizando a harmonia ou até melodia da mesma, depois era ensinada por repetição de frases, em que diferentes estratégias também foram utilizadas, como apresentação de palavras-chave ou imagens relacionadas a canção para retomada. Nas aulas também foram realizados momentos direcionados ao aquecimento vocal e corporal, em que a fisiologia da voz foi esboçada aos alunos, assim como a importância da respiração e utilização do apoio para o canto, sendo trabalhado também exercícios respiratórios para tonificar o diafragma, controlando os movimentos do mesmo, realizando assim o controle da respiração.

Quando os trabalhos foram iniciados, a maioria dos alunos apresentava notável dificuldade na percepção e conseqüentemente na reprodução de sons diferentes (intervalos) de qualquer natureza. Essa constatação foi possível, ao observar como os alunos, ao tentar imitar uma simples frase melódica proposta pelos professores ou um intervalo como o de 3ªM quando realizada o Manossolfa, apresentavam dificuldade em ouvir e reproduzir. “Um recurso de aprendizagem fundamental na pedagogia Kodály é o uso da manossolfa. (...) a

manossolfa é uma sequência de gestos manuais utilizadas na aprendizagem de alturas.” (MATEIRO, 2011, p.73). Tal atividade de percepção foi realizada em quase todas as aulas, normalmente intercalando uma aula sim e outra não, para assim trabalhar a percepção auditiva dos alunos, além de compreender que existe um intervalo e experimentar ele através do corpo e do canto.

A manossolfa, independente da partitura musical, torna o solfejo visualmente concreto, um fator importante na aprendizagem de iniciantes em música. Ela reforça a sensação intervalar, auxilia na visualização espacial da direção sonora (agudo-grave/grave-agudo) e na relação entre as alturas cantadas. Colabora ainda no desenvolvimento da memória musical e do treinamento auditivo. Pode-se dizer que a manossolfa é um “solfejo gestual” (MATEIRO, 2011, p.75)

Outras atividades envolvendo percepção de altura foram realizadas. A mais expressiva quanto à verificação e comprovação da capacidade de diferenciação de alturas dos alunos foi realizada, com os alunos em pé, devendo dar um passo à frente ao identificar um intervalo ascendente, um passo atrás para intervalo descendente e se manter no lugar caso o intervalo fosse uníssono. A atividade era realizada de forma a facilitar a percepção dos alunos, sendo que era dada a primeira nota musical e depois a segunda, e perguntado se havia um intervalo e se houvesse, qual o movimento. O exercício era repetido várias vezes, até que todos tivessem construído alguma percepção e expressado de acordo com a atividade.

Foi possível identificar que os alunos, ao final do ano, em sua maioria, ainda não cantavam tais intervalos com perfeição. Contudo, conseguiam identificar e reproduzir intervalos diferentes, e não mais apenas duas notas de mesma altura, saindo do cantar monotônico para um cantar onde já se era possível identificar um contorno melódico.

Também realizamos atividades de movimento no decorrer das aulas, como “Telefone sem fio rítmico”, “O Passo”, “Percussão Corporal”, “Percussão com instrumentos não convencionais”, “Células rítmicas” e “Ahe”. Sendo que a variação de timbres, andamento, pulso e ritmo foram trabalhados. “Jaques-Dalcroze entende que a consciência rítmica é resultado de uma experiência corporal, e que essa consciência pode ser intensificada através de exercícios que combinem sensações físicas e auditivas.” (MATEIRO, 2011, p.31)

Utilizou-se copos de requeijão, tampas de garrafa pet, chocalhos confeccionados pelos alunos e o próprio corpo, descobrindo diversas possibilidades em uma mesma atividade. Tais foram utilizadas durante apreciações, para trabalhar o ritmo, o pulso, em composições feitas pelos alunos além do exercício de canto e movimentos variados simultaneamente. Visando o



aprimoramento do exercício de movimento corporal.

Além disso, utilizamos a introdução de registros sonoros não convencionais, iniciando com atividades de composição utilizando ditos populares conhecidos das turmas. O objetivo desta atividade foi incentivar a criatividade dos estudantes e trabalhar com eles intervalos. Foi dado o dito popular “Filho de Peixe peixinho é” como exemplo. Os alunos trouxeram os ditos que conheciam, foram selecionados alguns para que, reunidos em grupos, registrassem suas próprias composições utilizando as notas mi e sol para cada uma das sílabas do dito popular. Dentro da mesma ideia, utilizamos um trecho de uma canção do cotidiano dos alunos para que compusessem algo dentro de sua realidade.

Os registros musicais são referências para o professor. É uma prerrogativa da proposta que, em todas as atividades, o professor domine letra, estrutura rítmica e melodia, isto é, que tenha interiorizado a partitura. Os registros musicais poderão ser apresentados aos alunos posteriormente, de acordo com a faixa etária, em atividades complementares. (MATEIRO, 2011, p. 149)

Também trabalhamos o registro de composições rítmicas, onde foi apresentado para os alunos 4 compassos rítmicos com o uso de símbolos que representavam os desenhos musicais de semínimas e colcheias porém sem a cabeça do desenho. Apresentamos a eles como exemplo, as palavras chá e suco para semínima e colcheia respectivamente, executamos junto com os alunos as células rítmicas, após compreensão das ideias, foram separados em grupos para que cada um criasse e registrasse suas células rítmicas utilizando novas palavras realizando uma apresentação para o grande grupo. A partitura da última canção trabalha durante o ano, Pose, também foi disponibilizada para os alunos, sobre a qual realizamos apresentação de alguns sinais convencionais da notação musical.

### 3 CONCLUSÃO

Inicialmente percebemos muita resistência por parte dos alunos durante as aulas de música, além de não estarem muito abertos a novidades, mas nos receberam muito bem, logo criando um vínculo entre professor-aluno.

No decorrer das aulas percebemos que os alunos passaram a se interessar pelas atividades, à medida que fomos conhecendo o perfil de cada turma e alunos, direcionando e adaptando as propostas à eles, também levando em contas suas vivências.



Conhecendo e apreciando músicas de seu meio sociocultural e do conhecimento musical construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos, o aluno pode aprender a valorizar essa diversidade sem preconceitos estéticos, étnicos, culturais e de gênero. (BRASIL, 1998, p.79)

Vieram assim a participar e interagir sem a necessidade dos professores insistir diversas vezes, sendo que em algumas vezes era necessário que os professores acalmassem a turma, devido ao tumulto que acabava gerando e saindo do controle. Algumas ocasiões tiveram alunos que se negavam a participar, então após conversar com estes, os professores conseguiram com que participassem.

Percebeu-se o avanço gradual da compreensão musical dos alunos, que passaram a perceber intervalos, alturas, andamentos, ritmos e timbres com maior naturalidade do que no início do processo.

Sendo assim, foram alcançados os objetivos das aulas, tornando essa experiência satisfatória para os professores e os alunos, que ao final do ano letivo, comentaram que gostariam que tivessem aula de música no ano seguinte.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasil: MEC/SEF, 1998.

CIAVATTA, Lucas. **O Passo**. Disponível em: <[www.opasso.com.br](http://www.opasso.com.br)>. Acesso em: 30 maio 2016

MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibplex, 2011.



## PROCESSO AVALIATIVO NA ESCOLA ORGANIZADA POR CICLOS DE FORMAÇÃO: a concepção dos alunos

Jéssica Ramos Mota<sup>20</sup>  
Moana Meinhardt<sup>21</sup>

**Resumo:** O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como tema a proposta de avaliação do processo ensino-aprendizagem em uma escola organizada por ciclos de formação, objetivando analisar a concepção de avaliação dos alunos de uma escola de educação básica ciclada. Para isso, utilizou-se a abordagem metodológica qualitativa, adotando-se como procedimento técnico a pesquisa de campo, sendo que a coleta de dados ocorreu por meio da realização de entrevista semiestruturada com cinco alunos e a diretora da escola investigada, bem como a partir da análise dos documentos institucionais. A análise dos dados coletados foi realizada com base nos pressupostos teóricos de: Freitas (2003), Hoffmann (2006 e 2013), Lima (2002), Luckesi (2011), Nedbajluk (2016) e Vasconcellos (2013). A temática da pesquisa é apresentada por meio da trajetória da avaliação da aprendizagem no Brasil a partir da análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, apontando, ainda, o panorama atual da avaliação nas escolas brasileiras por meio dos dados obtidos no Censo Escolar de 2014, bem como da discussão da posição dos alunos diante da avaliação e a articulação entre o planejamento e a avaliação, a partir dos pressupostos teóricos. Já a análise dos dados, aborda a percepção dos alunos quanto à proposta de avaliação da aprendizagem e a progressão continuada na escola ciclada. Identificou-se, por meio dos dados coletados, que os alunos compreendem a articulação entre o processo ensino-aprendizagem e o processo avaliativo, destacando-se o respeito ao tempo e ritmo de cada aluno na construção de suas aprendizagens, bem como a utilização dos resultados desse processo para o planejamento do professor e a realização de intervenções pedagógicas que visam oportunizar aos alunos diferentes formas de aprender. Apesar de tal entendimento, a maior parte dos alunos não consegue articular esses aspectos à progressão continuada, característica da organização curricular por ciclos, demonstrando falta de compreensão em relação a essa proposta, o que evidencia a influência da organização seriada na sociedade, uma vez que ela acompanha a história da educação por séculos, o que pode ser percebido nos relatos dos alunos entrevistados, apesar desses terem estudado somente na escola investigada, a qual organiza-se por ciclos de formação. Conclui-se que os alunos entrevistados compreendem a avaliação como forma de acompanhamento de seu desenvolvimento e estabelecem uma relação entre o processo ensino-aprendizagem e a avaliação, uma vez que apontam que a intervenção pedagógica se dá a partir dos resultados da avaliação visando à aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** Avaliação. Avaliação da Aprendizagem. Avaliação nos ciclos. Avaliação processual. Planejamento e avaliação.

<sup>20</sup> Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Feevale (2016) e pós-graduanda, a nível de especialização, em Gestão e Supervisão Escolar, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

<sup>21</sup> Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Feevale (2001), Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Feevale (2003), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007) e doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle.



## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma pesquisa que se propôs a investigar o processo avaliativo na escola com organizada por ciclos de formação. Para tanto utilizou-se a abordagem qualitativa e, como procedimento técnico, a pesquisa de campo, a qual foi realizada em uma escola privada do Vale do Rio dos Sinos, que é organizada por ciclos de formação.

O trabalho apresentou como problema de pesquisa a questão: Qual a concepção de avaliação dos alunos de uma escola de educação básica organizada por ciclos de formação?, tendo como objetivo geral analisar a concepção de avaliação dos alunos de uma escola de educação básica organizada por ciclos de formação.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram análise documental e entrevista semiestruturada com cinco alunos cuja trajetória escolar até então percorrida se deu exclusivamente na escola ciclada pesquisada, bem como com a respectiva diretora. Para a análise dos dados obtidos utilizou-se o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2004).

Apresenta-se a trajetória da avaliação da aprendizagem no Brasil a partir da análise da legislação, apontando, ainda, o panorama atual da avaliação nas escolas brasileiras (Censo Escolar de 2014), bem como discute a posição dos alunos diante da avaliação e a articulação entre planejamento e avaliação.

Na sequência, a análise dos dados obtidos aborda a percepção dos alunos em relação à avaliação da aprendizagem e à progressão continuada, bem como a articulação desses aspectos na escola pesquisada, destacando os encaminhamentos realizados com os alunos a partir dos resultados da avaliação da aprendizagem e as mudanças sugeridas pelos mesmos quanto ao processo avaliativo e à progressão continuada.

Por fim, encerra-se o presente artigo, ressaltando que, apesar dos alunos reconhecerem as principais características de uma escola organizada por ciclos de formação e perceberem a articulação entre o processo ensino-aprendizagem e a avaliação, não compreendem a proposta de progressão continuada. Assim, as considerações finais da pesquisa, sem encerrar a discussão, destacam os aspectos importantes para a avaliação da aprendizagem na proposta por ciclos de formação.



## 2 AVALIAÇÃO: HISTÓRICO E BASE LEGAL

A palavra avaliação tem como conceito “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, conforme afirma Luckesi (2011), sendo que o ato de avaliar refere-se ao julgamento do objeto em questão, indicando também uma decisão de ação, ao exigir uma posição em relação ao objeto. Assim, de acordo com o autor, a avaliação ocorre por meio da coleta, da análise e da síntese do objeto em avaliação, bem como da comparação do mesmo com os padrões de qualidade estabelecidos para tal, o que resulta em um valor ou qualidade que lhe é atribuído. Para Luckesi (2011), essa atribuição de valor ou qualidade ocasiona o posicionamento favorável ou não e, conseqüentemente, conduz à decisão de mantê-lo como está ou de atuar sobre o mesmo.

Para que a avaliação na escola pudesse ser compreendida com base no conceito apresentado, foi necessário traçar um longo percurso em nosso país, visto que inicialmente a avaliação se resumia apenas à comparação do aluno com o que era proposto que ele aprendesse.

No Brasil, a avaliação é citada e explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica. Assim, a partir da análise das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, publicadas nos anos de 1961, 1971 e 1996, é possível identificar as diferentes compreensões acerca da avaliação da aprendizagem. Já a partir das DCNs apresenta-se a compreensão do processo de avaliação na escola e seu papel no contexto atual. Para além disso, serão apresentados os dados referentes à reprovação e evasão escolar do Censo Escolar 2014.

A partir do acompanhamento das mudanças nas publicações da LDB, é possível perceber diferentes concepções sobre o processo de avaliação na escola. Na primeira publicação (BRASIL, 1961), a avaliação tem um papel de verificação da aprendizagem, que ocorre por meio de provas e exames. Apesar dessa lei ser publicada no ano de 1961 (século XX), sua determinação de que “Os exames serão prestados perante comissão examinadora” (BRASIL, 1961) se assemelha à prática pedagógica jesuítica do século XVI. Segundo Luckesi (2011), a aplicação das provas e exames era considerada uma ocasião solene pelos jesuítas, que realizavam um ritual especial, contando com constituição de banca examinadora e divulgação pública dos resultados.



As publicações da lei dos anos de 1971 e 1996 se diferenciam da primeira publicação e apresentam uma maior aproximação de concepção entre elas, visto que ambas definem que a avaliação qualitativa deve preponderar sobre a quantitativa. A LDB de 1971 (BRASIL) é muito genérica ao falar sobre avaliação, faz referência à mesma somente em um artigo, no qual prevê a autonomia das instituições de ensino para regimentar o processo avaliativo, ressaltando os aspectos que devem ser preservados. Já a LDB de 1996 (BRASIL) é mais específica, definindo a avaliação de maneira geral para a Educação Básica e depois complementando sobre suas especificidades em cada nível de ensino. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental a recomendação é que a avaliação seja realizada por meio do acompanhamento do desenvolvimento do aluno, sugerindo o regime de progressão continuada para o Ensino Fundamental. Já em relação ao Ensino Médio, destaca-se a preocupação com um processo avaliativo que permita a autonomia, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

No ano de 2013, o Ministério da Educação, publicou as DCNs da Educação Básica, as quais têm como base a LDB nº 9394/96 e as discussões organizadas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE). Segundo as DCNs (BRASIL, 2013), independentemente do nível e do sistema de ensino, a avaliação deve ser formativa e qualitativa. Para isso, são necessárias estratégias que permitam o acompanhamento contínuo de cada aluno, favorecendo o seu desenvolvimento e preservando a qualidade da formação escolar.

As diretrizes reforçam o que já estava previsto na LDB, porém, trazem também um novo papel para a avaliação da aprendizagem, afirmando que essa deve servir como instrumento da prática pedagógica do professor e da escola.

Cabe destacar que as DCNs utilizam a nomenclatura “avaliação da aprendizagem” para mencionar o processo de avaliação escolar, o que demonstra a definição de um conceito para o referido processo. Até aqui foi possível observar os principais documentos da educação brasileira, identificando que a nomenclatura “avaliação da aprendizagem” aparece apenas no ano de 2013.

Para Luckesi (2011), apesar das determinações legais apontarem para um caminho de avaliação da aprendizagem, em que se objetiva identificar as dificuldades encontradas pelos alunos para propor as intervenções necessárias para que ele aprenda, a prática atual nas diferentes escolas e níveis de ensino ainda está enraizada na LDB de 1961, na qual se tem uma cultura dominante de provas e exames. Sobre o exposto o autor afirma ainda que, como

educadores, “Estamos necessitando de ‘aprender a avaliar’, pois que, ainda, estamos mais examinando do que avaliando.” (LUCKESI, 2011, p. 29).

A partir da base legal apresentada sobre a avaliação da aprendizagem, espera-se que a prática avaliativa nas escolas tenha como pressuposto a efetiva aprendizagem do aluno. Porém, ao analisarmos os dados do Censo Escolar 2014, compilados pelo QEDu<sup>22</sup>, podemos perceber que os índices de reprovação e abandono escolar ainda são expressivos, conforme apresentado na tabela a seguir.

Tabela 1: Rendimento Escolar Brasileiro 2014 – Etapas Escolares

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	6,2%	1,1%	92,7%
	969.540 reprovações	170.440 abandonos	14.559.505 aprovações
Anos Finais	11,7%	3,5%	84,8%
	1.489.598 reprovações	450.317 abandonos	10.820.271 aprovações
Ensino Médio	12,2%	7,6%	80,2%
	1.000.710 reprovações	620.194 abandonos	6.573.345 aprovações

Fonte: QEDu

Apesar da aprovação ser maior do que 80% em todas as etapas da Educação Básica, é importante atentar ao detalhamento dessas informações: no ano de 2014, cerca de três milhões e meio de crianças e jovens reprovaram e mais de um milhão abandonaram a escola e, à medida que avançamos nas etapas de ensino os índices de reprovação e abandono aumentam significativamente, dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental o índice de reprovação quase dobra, já o de abandono dos anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio é superior ao dobro.

Ressalta-se que, os dados até aqui apresentados, podem ser considerados generalistas, visto que os números ilustram de forma distante a realidade vivenciada pelas crianças e jovens nas escolas brasileiras, uma vez que não são capazes de expressar as histórias vividas por esses alunos, bem como suas dificuldades e especificidades. Porém, ao mesmo tempo,

<sup>22</sup> QEDu é uma plataforma, projetada a partir da parceria entre a Meritt e a Fundação Lemann, a qual apresenta a compilação dos dados referentes à Prova Brasil, ao Censo Escolar, ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e ao Enem, visando oportunizar o debate desses dados para melhoria da qualidade da educação brasileira.



apresentam o panorama atual da educação, alertando para a necessidade de repensar e propor mudanças no processo ensino-aprendizagem o que inclui uma reflexão sobre as formas de avaliação aplicadas na Educação Básica.

Por fim, cabe salientar que, conforme apresentado, o entendimento em relação à avaliação da aprendizagem se modificou aos longos dos anos, conforme explicitado nos documentos analisados. Atualmente, apesar da legislação vigente prever uma avaliação processual e contínua, o cenário educacional é composto por índices alarmantes de reprovação escolar, fazendo com que seja necessário um olhar atento ao desenvolvimento de cada criança, bem como a discussão em relação à temática da avaliação.

### **3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Conhecendo o histórico da avaliação da aprendizagem no Brasil, é possível perceber que esse processo percorreu uma longa trajetória para que, atualmente, fosse entendido como meio de identificar o desenvolvimento do aluno e, assim, subsidiar o professor no planejamento das intervenções que precisa realizar.

A definição de avaliação prevê que o processo avaliativo exige uma tomada de decisão por parte do professor diante dos resultados apontados pelo processo, exigindo um posicionamento do mesmo frente às intervenções necessárias a serem propostas ao aluno. Dessa forma, Luckesi (2011) considera que a avaliação deve desempenhar a sua função junto ao processo ensino-aprendizagem, visto que cabe ao professor utilizar esses dados como base para planejar e realizar as intervenções necessárias para que se alcance o objetivo maior desse processo: a aprendizagem do aluno.

Hoffmann (2006) afirma que, em uma perspectiva mediadora da avaliação, a qualidade do processo avaliativo da aprendizagem está em permitir o maior desenvolvimento possível do aluno, diante do delineamento de objetivos claros e sem preestabelecer limites. Assim, “Não se trata aqui, como muitos compreendem, de não delinear pontos de partida, mas, sim, de não delimitarmos ou padronizarmos pontos de chegada.” (HOFFMANN, 2006, p. 27). Para isso, cabe ao professor estar atento ao processo de construção do conhecimento do aluno, observando as hipóteses que ele elabora, a evolução de seu pensamento e a sua postura em relação aos desafios propostos. Assim, buscando conhecer e compreender melhor seus alunos, o professor poderá realizar as intervenções necessárias a cada um deles.



Em relação às contribuições da avaliação ao planejamento e à postura do professor em sala de aula, Luckesi (2011) complementa, afirmando que a avaliação tem a função de criticar o projeto planejado e a sua execução, criticando, assim, o que se pretende fazer, bem como o que se está fazendo. O autor destaca que, essa concepção de avaliação crítica, faz com que o projeto planejado e em execução seja melhorado, contribuindo para a identificação de impasses e de caminhos e estratégias para superá-los. Resumindo, “A avaliação crítica aponta alternativas de melhorias.” (LUCKESI, 2011, p. 136).

O referido autor complementa, ainda, sinalizando que a avaliação e os atos de planejar e executar são indissociáveis, visto que, a avaliação,

[...] como crítica do percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no rendimento da direção da ação. A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário da melhor forma possível. (LUCKESI, 2011, p. 137).

De acordo com os autores aqui referenciados, “A avaliação deveria ser uma mediação transformadora da prática.” (VASCONCELLOS, 2013, p. 19), visto que, para avaliar, é necessário “aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano.” (LUCKESI, 2011, p. 30).

#### **4 A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO E PROGRESSÃO CONTINUADA NA ESCOLA PESQUISADA: O OLHAR DOS ALUNOS**

A partir da coleta de dados da pesquisa, foram elencadas quatro categorias: articulação entre o processo ensino-aprendizagem e o processo avaliativo, compreensão dos alunos em relação à progressão continuada, encaminhamentos realizados com os alunos a partir dos resultados da avaliação da aprendizagem e mudanças sugeridas pelos alunos em relação ao processo avaliativo e à progressão continuada.

Cabe ressaltar, antes de abordar cada uma das categorias de análise que, considerando que a escola pesquisada é organizada por ciclos de formação, nesta organização curricular a avaliação apresenta características pontuais. Lima (2002) ressalta que na organização ciclada a avaliação deve considerar a questão temporal, privilegiando a dimensão formadora. Nedbajluk (2006) complementa evidenciando a importância da avaliação processual, na qual “[...] é necessário que o desenvolvimento de tais competências seja garantido mediante intervenções



pedagógicas adequadas, o que demanda identificar (diagnosticar) em cada aluno o que já sabe e como desenvolve suas aprendizagens.” (NEDBAJLUK, 2006, p. 256).

#### 4.1 ARTICULAÇÃO ENTRE O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E O PROCESSO AVALIATIVO

Quando questionados sobre o que é avaliação, os alunos entrevistados responderam relacionando-a com uma forma de medir a aprendizagem, conforme afirma o Aluno EM2: “*Avaliação é tu provar se tu sabe ou não determinado conteúdo.*”, e a Aluna EF2 complementa: “*Ver como eu tô indo, como tá o meu aprendizado, eu acho.*”. Ambos os alunos demonstram em suas afirmações que a avaliação refere-se ao acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, percebendo a sua articulação.

A Diretora da Escola, assim como os alunos entrevistados, define a avaliação como o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, quando afirma: “*Então a avaliação, ela precisa acontecer sempre, em todos os momentos e ela serve muito com o objetivo de ver onde estamos e para onde vamos, pegando essa premissa assim, tanto pro professor tanto quanto pro aluno.*”.

O Aluno EM2 afirma, ainda, que a avaliação: “[...] *é importante pra me dizer se eu tô apto pra seguir em frente ou se eu devo retomar alguns conceitos que eu não aprendi, que eu tenha dificuldade, talvez.*”.

Conforme apontado pelo aluno, o papel da avaliação é identificar o que o aluno ainda precisa desenvolver em relação a determinado objetivo. Assim, “*Avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento.*” (HOFFMANN, 2015, p. 13).

Pode-se afirmar, a partir dos relatos dos alunos entrevistados, que a escola pesquisada desenvolve o processo avaliativo com o caráter transformador, de maneira processual e contínua, o que se confirma na fala da Aluna EM1, que aponta que os professores observam o desenvolvimento dos alunos durante a realização das atividades em aula:

*[...] durante a avaliação, eles avaliam essa parte de tu tá fazendo na sala de aula, eles vão avaliando o teu processo, se tu vai questionar, se tu vai perguntar o que precisa fazer e tal, se tu vai pedir ajuda. Porque se alguém só copia e leva pra casa isso não conta, sabe. Mesmo que esteja tudo certo eles querem avaliar o teu processo.” (Aluna EM1).*



Tal relato evidencia a efetivação de uma avaliação processual, na qual se valoriza o desenvolvimento e as aprendizagens do aluno por meio do seu acompanhamento durante a realização das atividades em sala de aula. Hoffmann (2013) destaca que o papel do professor no processo avaliativo deve ser de investigador, buscando identificar em cada um dos alunos o que já está estabelecido do que ainda precisa ser retomado.

Isso posto, destaca-se que os alunos compreendem que o processo avaliativo ocorre por meio do acompanhamento dos alunos e da intervenção pedagógica do professor, oportunizando que todos alcancem os objetivos propostos. Desta forma reconhecem a articulação entre o processo ensino-aprendizagem e o processo avaliativo em acordo com o exposto no Regimento da escola, o qual prevê que “A avaliação do ensino e aprendizagem está voltada tanto para o processo de ensino, como para o processo de construção do conhecimento, possibilitando o redimensionamento do planejamento e da prática pedagógica.” (RE, 2007, p. 18).

Percebe-se, pelas contribuições dos alunos que os professores têm critérios definidos para a avaliação, bem como que os alunos têm conhecimento dos mesmos e, portanto, da intencionalidade dos professores. Porém, durante os relatos, foram identificados alguns aspectos que caracterizam a utilização de questões comportamentais dentre os critérios de avaliação da aprendizagem.

A Aluna EM3 explica o que os professores consideram como critérios de avaliação: “*Eles vão te avaliar desde o silêncio na sala de aula, desde tu mexer no telefone ou não, sabe, se tu vai absorver fácil a matéria ou não, se tu vai realmente cumprir...*”. Tal fala, permite perceber que a avaliação considera, além do entendimento dos conteúdos, dois elementos que indicam a mensuração de questões comportamentais, como o silêncio e o uso do celular.

A Diretora, por sua vez, reconhece que existe este tipo de prática por alguns professores, porém pontua que a escola não compreende esses aspectos comportamentais e atitudinais como critérios de avaliação. Assim, relata que esta vem sendo uma questão trabalhada com os professores pelo Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP).

Já a Aluna EM3 acrescenta como critério de avaliação utilizado pelos professores a pontualidade no que se refere à entrega das atividades, a aluna relata: “*Mesmo que eu tenha feito certo e entregar fora do prazo, eu ganho EP por causa do prazo. Alguns já fizeram isso, sei lá. E eu acho que tá certo, tu marcou e é compromisso né.*”. Nesse sentido, Freire (2010)



ressalta a importância do bom-senso do professor no processo educativo, destacando a questão da entrega de trabalhos fora do prazo estipulado:

A vigilância do meu bom-senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática. Antes, por exemplo, de qualquer reflexão mais detida e rigorosa é o meu bom-senso que me diz ser tão negativo, do ponto de vista de minha tarefa docente, o formalismo insensível que me faz recusar o trabalho de um aluno por perda de prazo, apesar das explicações convincentes do aluno, quando o desrespeito pleno pelos princípios reguladores da entrega dos prazos. (FREIRE, 2010, p. 61).

Destaca-se aqui que critérios comportamentais não devem influenciar na avaliação da aprendizagem dos alunos, assim, “Chamo a atenção que não há sentido em se analisar participação, cooperação ou comprometimento de uma criança desvinculados dos conhecimentos que alcançam ou das atividades que realizam.” (HOFFMANN, 2015, p. 125).

#### 4.2 A COMPREENSÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À PROGRESSÃO CONTINUADA

A progressão continuada é uma característica da proposta de avaliação da organização curricular por ciclos de formação, a qual “refere-se a desenvolvimento, continuação ou acrescentamento de uma ação ou estado, aumento de significado e alcance da experiência humana de forma ininterrupta.” (NEDBAJLUK, 2006, p. 258). Assim, a progressão continuada compreende que cada aluno aprende de acordo com seu próprio ritmo, ou seja, respeitando os tempos de desenvolvimento e de aprendizagem de cada aluno.

Diante do exposto, a progressão continuada foi abordada nas entrevistas, a fim de identificar a compreensão e opinião dos alunos acerca desta prática. A partir das respostas os alunos demonstraram não ter total clareza e compreensão dos objetivos da progressão continuada, o que pode ser observado na afirmação do Aluno EM2:

*“Eu acho que depende, em alguns casos pode funcionar, mas, na minha visão, poderia funcionar bem melhor se não fosse ciclada, tipo, se reprovasse todo ano, que tivesse sujeito a reprovar. Acho que todo mundo ia se dedicar mais e não ia ser tanta bagunça como, por exemplo, no primeiro ano, que ninguém quer estudar nada sabendo disso”.* (Aluno EM2).

Analisando a afirmação do aluno, é possível perceber que ele acredita que a “ameaça” da reprovação faria com que a “bagunça” diminuísse. Em relação ao uso da avaliação como ameaça, Luckesi (2013, p. 39) alerta: “A utilização das provas como ameaça aos alunos, por



si, não tem nada a ver com o significado dos conteúdos escolares, mas sim com o disciplinamento social dos educandos sob a égide do medo.”.

Já a Aluna EF1 indica o tempo como o aspecto positivo, porém ressalta aspectos negativos da progressão continuada:

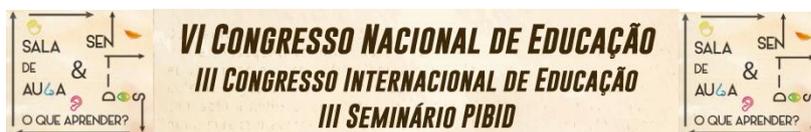
*“Eu acho que assim de uma forma é boa e de outra forma é ruim. A boa é porque quando tu, por exemplo, não entendeu naquela época tu tem outro ano pra recuperar. Só que a ruim é praticamente a mesma coisa, porque se tu não entendeu e tá levando na brincadeira no próximo ano tu vai reprovar e vai ter que fazer ele de novo com as coisas erradas assim sabe, e daí isso que eu acho que tipo não dá muito certo, mas o bom é que tu consegue rever o conteúdo do ano passado sem ter que estar tipo, às vezes, fica meio vago, mas é mais ou menos isso não sei se deu pra entender...” (Aluna EF1).*

Já a Aluna EM1 compreende a função da progressão continuada na escola e concorda com a mesma. A aluna destaca:

*“Eu gosto disso, porque eles meio que te dão uma chance de tu não precisar voltar tudo atrás, tu pode continuar e tu pode durante esse tempo tu ir voltando e mostrando que tu aprendeu aquilo lá atrás, pra continuar o processo. Porque eu acho que voltar a repetir tudo, às vezes, é muito mais complicado do que tu continuar e ir aprendendo.” (Aluna EM1).*

A partir de tal afirmação, percebe-se a compreensão da proposta que visa oportunizar aos alunos mais tempo para as suas aprendizagens, uma vez que se sabe que cada aluno tem um ritmo próprio de aprendizagem e desenvolvimento. Como a aluna explicita, a intenção é que o aluno tenha mais tempo para que haja uma continuidade de seu processo de aprendizagem. Desta forma, na proposta da escola e no entendimento da aluna, podemos afirmar que “[...] a modificação do tempo escolar desloca o papel da avaliação tradicional, ou seja, da avaliação que serve para determinar a progressão ou a retenção, para uma dimensão formadora.” (LIMA, 2002, p. 25).

Analisando os apontamentos dos alunos, é possível perceber que, apesar de terem sempre estudado na escola pesquisada, a qual é organizada por ciclos de formação, quatro dos cinco alunos entrevistados ainda não compreenderam completamente a proposta da escola. Nesse sentido, Nedbajluk (2006) ressalta, em relação à avaliação institucional dos resultados obtidos, que:



Avaliar resultados é requisito de todo e qualquer modelo que se comprometa com a qualidade. No entanto, pela característica de promoção continuada, esse cuidado se torna mais relevante, pois o que resta ao final de todas as tentativas de diferenciar, no campo teórico, os termos *promoção automática* e *progressão continuada*, pode resultar bastante frágil na prática. (NEDBAJLUK, 2006, p. 260).

Em relação à compreensão da proposta de progressão continuada a Diretora da escola pesquisada esclarece:

*“Porque tu tens que quebrar aquele paradigma e te dar conta de que o ano letivo não acabou ainda e que por isso que não vai haver retenção ou aprovação. Mas que o ano letivo é de dois anos, por exemplo, ou então o ano letivo é de três anos, e não se preocupar em dar aula só pra passar ou pra rodar, porque daí parece que tu é a professora pra no final do ano tu passar ou rodar”.* (Diretora da Escola).

Desta forma, analisando as contribuições dos alunos entrevistados, é possível perceber que na escola pesquisada a diferenciação destes termos não está clara aos alunos. Tal falta de entendimento por parte dos alunos, acaba gerando as afirmações apresentadas até o momento, bem como as sugestões de mudança na escola, as quais podem ser consideradas equivocadas quando tratamos de uma escola organizada por ciclos de formação.

#### 4.3 ENCAMINHAMENTOS REALIZADOS COM OS ALUNOS A PARTIR DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Tão importante quanto o professor acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, é o aluno receber o retorno de seu professor quanto ao resultado das avaliações. É fundamental que o aluno tenha conhecimento sobre o seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, quando se pretende formar um sujeito autônomo. Ao discutir e/ou apresentar os resultados da avaliação,

[...] o docente favorece o desenvolvimento da autonomia dos alunos, a fim de que tomem iniciativas relativas ao como estudar, à localização das dúvidas, ao assumir suas dificuldades na aprendizagem, etc. Isto dificilmente sucederá se desde o início decidirmos tudo por eles, se acostumarem a receber tudo pronto, se não souberem os objetivos do trabalho para que possam tomar decisões. (VASCONCELLOS, 2013, p.75).

Em relação a essa questão, os alunos entrevistados contaram que sempre há um retorno sobre as atividades avaliativas, o qual pode ser dado por meio de um recado escrito na atividade ou por meio do diálogo entre professor e aluno.



A Aluna EM1 conta que os professores planejam um momento de suas aulas para dar o retorno das avaliações aos alunos: “*Mas a gente sempre tem um momento e aula que a gente pode conversar com o professor e discutir sobre isso. Então nunca acaba ficando coisa pra trás, sabe.*”.

Percebe-se, quanto aos retornos dos resultados das avaliações, que a discussão dos mesmos é uma prática pertencente ao cotidiano da escola investigada, conforme os alunos apresentam em seus relatos. De acordo com isso, a Diretora relata como se dá a discussão dos resultados da avaliação:

*“Então não tem um momento formal de hoje vamos discutir a avaliação, mas é algo que a gente também sempre orienta os professores, que eles conversem com os alunos sobre o processo de avaliação, conversem sobre, vamos supor no final de um trimestre, assim com os alunos do porquê que atingiu do porquê não atingiu, o que tem que fazer diferente ou então continuar fazendo no próximo trimestre, digamos assim, que é a continuidade”.* (Diretora da Escola).

Em relação aos alunos que não atingiram os objetivos previstos, a proposta de progressão continuada prevê a retomada dos mesmos, uma vez que o propósito deste processo é a aprendizagem efetiva dos alunos. Assim, a escola pesquisada prevê, em seu Regimento Escolar (2007), que:

Conforme legislação vigente, a escola oferece Estudos de Recuperação paralelos durante o ano letivo, de acordo com as necessidades dos/as alunos/as, planejados e encaminhados pelo/a professor/a da turma em período regular de estudo, registrados em documento próprio. (RE, 2007, p. 20).

Tal encaminhamento é abordado pela Aluna EM1 e pelo Aluno EM2 que, ao relatarem o que acontece quando o aluno não atinge ou está em processo em algum objetivo ao longo do período letivo, afirmam que há a oportunidade de recuperação. A Aluna EM1 diz: “*Tu pode recuperar, tipo tem professores que dão recuperação daí tu faz algum outro trabalho, nem sempre é prova, sabe.*”. Assim, como o Aluno EM2 afirma: “*Eu posso fazer recuperação, uma atividade especial só pra aquilo que eu preciso recuperar.*”.

A Diretora da Escola pontua que a intervenção do professor no sentido de que o aluno atinja o objetivo – a recuperação – ocorrerá a partir do que o professor identifica ao avaliar o aluno, conforme afirma:



*“Na verdade, como o professor vai ver se aquele aluno atingiu o objetivo é a avaliação todos os dias, então nem sempre vai ser uma avaliação formal, outras vezes vai ser, então é olhando pra esse todo assim, de onde eu saí e onde eu cheguei, ou onde eu deveria ter chegado e não cheguei, pra daí ver a questão da intervenção né.” (Diretora da Escola).*

Analisando as manifestações dos alunos entrevistados, é possível afirmar que, na escola pesquisada, a recuperação é entendida como um processo inerente à avaliação e à aprendizagem dos alunos. Assim, o processo de recuperação ocorre ao longo do período letivo, buscando suprir as necessidades dos alunos logo que elas aparecem. Para Vasconcellos (2013) é desta forma que a recuperação deve acontecer: continuamente e na sala de aula, visto que o autor também compreende que a aprendizagem, a avaliação e a recuperação são indissociáveis dentro do processo ensino-aprendizagem.

A partir do entendimento da escola pesquisada em relação à recuperação e da postura do professor frente a ela, os alunos entrevistados foram questionados quanto às suas atitudes quando não atingem ou estão em processo em um determinado objetivo. Os alunos entrevistados pontuaram que buscam realizar as atividades de recuperação propostas pelos professores, como pode ser observado no relato da Aluna EM1:

*“Fazendo mais trabalhos sobre o assunto, sabe. Porque durante a aula a gente recebe outras e daí dá pra recuperar com outras coisas, não precisa ser necessariamente uma recuperação daquele trabalho, pode ser em outros que tu mostre que tu aprendeu aquilo.” (Aluna EM1).*

Diante do exposto, analisando as contribuições dos alunos entrevistados e da Diretora da Escola, os documentos da escola e os autores referenciados, é possível afirmar que a escola pesquisada oportuniza encaminhamentos e atividades diversificadas aos alunos que não atingiram os objetivos, tendo como objetivo a aprendizagem efetiva de todos os alunos, inclusive daqueles que apresentam dificuldades, visto que se trata de uma escola que se propõe ser inclusiva. Alinhado ao exposto, fica evidenciada a articulação dos agentes (escola, professor, aluno e família) envolvidos no processo ensino-aprendizagem também na questão da recuperação.



#### 4.4 AS MUDANÇAS SUGERIDAS PELOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO PROCESSO AVALIATIVO E À PROGRESSÃO CONTINUADA

Entendendo que “[...] não se pode falar de avaliação sem a crítica, posto que avaliar é fazer exercício crítico (colocar critérios em ação).” (VASCONCELLOS, 2013, p. 27), os alunos entrevistados foram questionados se concordam e/ou se acreditam serem necessárias mudanças em relação ao processo avaliativo da escola. A maioria dos alunos manifestou-se indicando questões a serem modificadas no processo avaliativo, caso tivesse oportunidade.

A Aluna EM3 e a Aluna EF2 afirmaram concordar com a forma como são avaliadas, porém indicaram a necessidade de algumas mudanças no processo avaliativo. A Aluna EM3 ponderou que sua sugestão de mudança não está relacionada diretamente com o processo avaliativo, mas sim com o papel de autoridade do professor, sendo que a liberdade que os alunos possuem, às vezes, atrapalha os colegas: *“Eu acho que a Escola podia ser um pouco mais... não parar de ser flexível como ela é, mas rígida em questão de sala de aula sabe. Tipo, ah tem os alunos que ficam lá no fundão e ficam conversando durante a aula inteira, por mais que o professor peça silêncio sabe.”*

Para Freire (2010), as questões relacionadas à autonomia e à liberdade ainda não estão claras aos professores, como fica evidenciado no relato da Aluna EM3, para ele “Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade.” (FREIRE, 2010, p. 61).

Já a Aluna EF2, mudaria a forma como a avaliação é expressa, substituindo os conceitos Atingiu, Em processo e Não Atingiu aos objetivos pela atribuição de nota.

*“Eu acho que questão de tirar, tipo eu acertei quase todas e tirei A, mas o meu amigo, digamos assim, acertou bem menos que eu e também tirou A. Então ele tá meio mal e eu tô bem, mas a nota é a mesma. Então eu acho que tinha que tipo dizer mais ou menos, ah se tá, não por A, EP e NA, mas por números, sabe.”* (Aluna EF2).

Sabe-se que o sistema de notas é caracterizado como excludente e classificatório, o que vai contra os princípios da organização ciclada. Hoffmann (2013) alerta para a superficialidade da atribuição de notas à aprendizagem dos alunos, explicando:



Supomos que as notas representam com precisão e objetividade uma contagem de erros e acertos em tarefas, mas, na maioria das vezes são “inventadas” a partir de uma série de juízos de valor dos professores sobre as respostas dos alunos. O problema é que tais juízos não ficam claros para os estudantes ao serem representados em notas nas tarefas ou no bimestre/trimestre/ano letivo. E tal fato impede que eles saibam por onde devem ou podem prosseguir em seus estudos. Assim como os professores não sabem mais quem sabe o quê em sala de aula. (HOFFMANN, 2013, p. 168).

Diante do exposto, é possível perceber que o sistema de notas se mostra superficial, sendo que não representa ao aluno e nem ao professor o que aluno aprendeu ou não.

Quanto às sugestões de mudança na proposta de avaliação da escola, a Aluna EF1 e o Aluno EM2 destacaram que gostariam que fossem realizadas mais provas. Como pode ser observado na fala do Aluno EM2: “[...] *as avaliações também, de fazer mais avaliação individual e a escola é muito boa, só isso que são coisas que eu não concordo.*”, justificando sua sugestão de mudança: “*Pra ver se os alunos estão realmente aprendendo aquilo, sem copiar do outro.*”.

Percebe-se, pelas afirmações da Aluna EF1 e do Aluno EM2, que os alunos sentem-se inseguros em relação aos resultados da avaliação, indicando a falta de clareza no retorno quanto ao que já aprenderam e o que ainda não aprenderam. Um dos fatores que contribui para essa falta de clareza refere-se aos trabalhos em grupo, os quais são os instrumentos de avaliação predominantes nas disciplinas.

Quanto à progressão continuada, quatro dos cinco alunos entrevistados afirmaram discordar parcial ou totalmente dessa proposta, indicando que não compreendem o objetivo da mesma. A Aluna EF2, quando questionada se concorda com a progressão continuada, responde: “*Eu acho mais ou menos. Que EP não é tão ruim como o NA né. Mas errado por uma parte que tipo eu não tirei A então eu teria que ficar, porque eu não entendi aquelas coisas.*”. A afirmação da aluna evidencia a compreensão de que só poderiam progredir para a próxima etapa aqueles que atingissem todos os objetivos da etapa anterior.

Diante do exposto, analisa-se que os alunos entrevistados compreendem a importância da valorização e do respeito aos diferentes ritmos e formas que se dá a aprendizagem, reconhecendo o tempo como elemento determinante para isso. Consideram que a avaliação ocorre por meio de diversos instrumentos de avaliação, como, por exemplo, as atividades em grupo e as provas, e destacam o acompanhamento do professor nos momentos de realização das atividades e das discussões da sala de aula como principal meio de avaliação.



Percebem, ainda, a articulação entre o processo ensino-aprendizagem e a avaliação, indicando que a última subsidia o professor em seu planejamento e propostas de intervenções pedagógicas, as quais objetivam a efetivação da aprendizagem dos alunos. Apesar disso, os alunos demonstram-se inseguros quanto aos retornos referentes às suas aprendizagens, destacando que sentem dificuldade, em alguns casos, de identificar o que ainda precisa ser desenvolvido. A partir dos relatos dos alunos, pode-se afirmar que a quantidade significativa de trabalhos em grupos contribui para essa falta de clareza, sendo que os próprios alunos indicam como sugestão a ampliação do número de provas e trabalhos individuais. Da mesma forma, os alunos entrevistados também demonstram-se receosos em relação à progressão continuada, ficando evidenciado, por meio dos relatos dos alunos, que os mesmos não compreendem de forma clara o objetivo dessa proposta.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por fim, pode-se afirmar que a pesquisa atingiu os objetivos propostos, ao evidenciar a concepção da escola pesquisada, a qual é organizada por ciclos de formação, e dos alunos investigados quanto à avaliação e à aprendizagem, bem como as relações estabelecidas pelos mesmos entre a avaliação e o processo ensino-aprendizagem.

Serão pontuados a seguir os principais resultados evidenciados nesta pesquisa, a partir da análise dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas e da análise dos documentos institucionais da escola pesquisada.

A questão da compreensão e do respeito ao tempo de cada aluno destacou-se ao longo de todas as entrevistas dos alunos e também na entrevista com a Diretora da Escola, sendo pontuada tanto em relação à aprendizagem quanto à avaliação, uma vez que os alunos entrevistados demonstraram compreender a existência da articulação entre o processo ensino-aprendizagem e a avaliação. Outra questão frequentemente destacada pelos alunos entrevistados refere-se ao diálogo, que segundo os mesmos é constante entre professor e alunos, sendo este a base da prática pedagógica na escola pesquisada. Tais aspectos apontados pelos alunos e pela diretora estão previstos também nos documentos institucionais.

Percebe-se que apesar das diversas referências positivas ao tempo de aprendizagem na proposta organizada por ciclos de formação, quando se trata da progressão continuada a articulação com o tempo de aprendizagem não é reconhecida, uma vez que exige extrapolar inclusive a demarcação do tempo do ano letivo. Conforme afirmam Lima (2002) e a Diretora



da Escola investigada, em uma instituição organizada por ciclos o período letivo compreende as etapas que constituem o ciclo, assim não há retenção porque o período letivo ainda não acabou.

Em relação à avaliação, além dos dois aspectos já destacados – tempo destinado à aprendizagem e diálogo – os alunos entrevistados afirmaram que o processo avaliativo se dá de forma processual, sendo que os professores têm como premissa o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. Segundo o PPP (2007), o RE (2007) e a Diretora da Escola, a instituição investigada adota uma avaliação processual, a qual vai ao encontro das características da organização escolar por ciclos de formação. Os alunos ressaltam, ainda, que os professores utilizam diversos instrumentos para identificar se os alunos atingiram ou não os objetivos propostos, prevalecendo o acompanhamento do professor em relação às construções dos mesmos.

Apesar desse entendimento, os alunos entrevistados demonstram-se um pouco inseguros quanto aos resultados obtidos nas avaliações, afirmando sentirem falta de mais avaliações individuais para que consigam identificar de forma mais clara e concreta o que aprenderam e o que ainda precisam estudar mais. Nesse sentido, uma das alunas sugere a atribuição de notas, justificando que esses pontos ficariam mais claro.

Deve-se pontuar também a proposta atual da escola pesquisada, uma vez que ela propõe a formação de cidadãos críticos e atuantes. Fica evidenciado durante o desenvolvimento da presente pesquisa que os alunos exercem sua criticidade dentro da escola, reconhecendo o que há de positivo nela, apontando o que não concordam e, para além disso, elaborando propostas de melhoria. Evidencia-se assim a efetivação da principal característica da organização curricular por ciclos de formação, segundo Lima (2002): a formação global humana, a qual se dá, de acordo com Freitas (2003), por meio do entendimento da escola como um “tempo de vida”.

Por fim, como resposta à questão norteadora desta pesquisa: “Qual a concepção de avaliação dos alunos de uma escola de educação básica organizada por ciclos de formação?”, é possível afirmar que os alunos entrevistados compreendem a avaliação como forma de acompanhamento de seu desenvolvimento. Entendem, ainda, que tal acompanhamento tem como finalidade identificar aquilo que ainda precisa ser desenvolvido, bem como o que precisa ser revisto em relação à efetivação de suas aprendizagens. Desta forma, os alunos entrevistados estabelecem uma relação entre o processo ensino-aprendizagem e a avaliação,



uma vez que apontam que a intervenção pedagógica se dá a partir dos resultados da avaliação visando à aprendizagem dos alunos.

Assim, a presente pesquisa encerra-se aqui, porém espera-se que as contribuições da mesma despertem em outros pesquisadores a curiosidade de investigar os temas aqui abordados, destacando-se que a avaliação da aprendizagem na escola organizada por ciclos de formação deixa ainda aberto um vasto espaço para investigação.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1961**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/4024.htm)>. Acesso em: 01 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1971**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)> Acesso em: 01 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 01 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, Ernani Cesar de; PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 25. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

\_\_\_\_\_. **Avaliar: respeitar primeiro educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar**. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.



LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e preposições.** São Paulo: Cortez, 2011.

NEDBAJLUK, Lidia. Formação por ciclos. **Educar.** Curitiba, n. 28, p. 247-261, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a16n28>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

Projeto Político Pedagógico (PPP), 2007.

QEdU. Disponível em:<<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

Regimento Escolar (RE), 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora.** 13. ed. São Paulo: Libertad, 2013.



## A PERGUNTA DO ESTUDANTES COM VISTAS A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS PARA FEIRAS DE CIÊNCIAS

Lorita Aparecida Veloso Galle<sup>23</sup>  
Mônica da Silva Gallon<sup>24</sup>

**Resumo:** O artigo objetiva analisar um conjunto de perguntas realizadas por estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal da região metropolitana de Porto Alegre, RS. As perguntas foram formuladas em um exercício de observação realizado em sala de aula com vistas a exercitar a construção de perguntas. A partir do exercício, analisou-se o conjunto de perguntas por meio de Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2013) dividindo-as em duas categorias *a priori*: perguntas informativas e perguntas investigativas. Conclui-se que todas as perguntas realizadas pelos estudantes são importantes e, portanto devem de alguma forma serem respondidas ao longo do planejamento do professor. As perguntas de caráter informativo foram as mais recorrentes, enquanto as investigativas foram menos ocorrentes. Perguntas investigativas devem ser incentivadas e exercitadas no âmbito escolar, tendo em vista a construção de projetos para as Feiras Científicas.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Pesquisa em sala de aula, Perguntas dos estudantes. Feiras de Ciências.

## THE QUESTION OF STUDENTS WITH VIEWS TO CONSTRUCTION OF PROJECTS FOR FAIRS OF SCIENCES

**Abstract:** The article aims to analyze a set of questions asked by students of the 4th year of elementary school, from a municipal school in the metropolitan region of Porto Alegre, RS. The questions were formulated in an observation exercise conducted in the classroom to exercise the construction of questions. From the exercise, we analyzed the set of questions by means of Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2013), dividing them into two *a priori* categories: informative questions and investigative questions. It is concluded that all the questions asked by the students are important and therefore must be answered in the course of the teacher's planning. The questions of informative nature were the most recurrent, while the investigations were less frequent. Investigative questions should be encouraged and exercised in the school environment, in view of the construction of projects for the Scientific Fairs.

**Key Words:** Basic education. Classroom Research, Student Questions. Science fairs.

<sup>23</sup> Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS. - loritaveloso@hotmail.com

<sup>24</sup> Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS. - monica.gallon@gmail.com



## 1 INTRODUÇÃO

A estrutura escolar como se conhece tem sua base firmada em pressupostos positivistas. A *aula* se constitui por aspectos ritualizados, desde a organização da sala de aula com a disposição de cadeiras e classes, horários pré-determinados de início e fim entre outros aspectos. O *professor* é o detentor do conhecimento, a ele compete determinar as ações que serão executadas no âmbito da sala de aula; sua função é basicamente de *transmitir* o conhecimento. O *estudante* é o receptor destas verdades prontas comunicadas pelo professor, a ele cabe receber de modo passivo tais verdades e realizar os *comandos* determinados pelo professor. Nesta lógica, o *currículo* se encontra organizado previamente de modo sequencial com pouca ou nenhuma relação com o contexto dos estudantes.

O estudante nesse modelo de ensino permanece inerte durante o processo e pouco participa com seus conhecimentos já construídos, suas ideias e desejos de aprender. Assim, é comum compreender no meio discente que esses se encontram desinteressados. Para Pozo e Gómez-Crespo (2009), os estudantes têm interesses, porém seu empenho se encontra deslocado dos assuntos que são propostos pela escola.

A pesquisa em sala de aula (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2012) representa um dos modos de promover a ruptura com a lógica vigente, em que o estudante é o mero objeto do processo de ensino e aprendizagem. O questionamento é o ponto de partida da pesquisa. Freire e Faundez (1985), sugerem que as perguntas geradas pelos interesses dos estudantes sejam utilizadas como matéria prima para a organização das atividades que o professor irá organizar.

Tais perguntas podem nortear projetos de pesquisa que venham a fazer parte de Feiras de Ciências, momento de validação e divulgação dos conhecimentos construídos nas investigações e socialização de aprendizagens. O papel do professor é relevante neste processo, pois ele irá orientar as ações, fomentando a capacidade questionadora dos estudantes, de modo a gerar perguntas que possam ser investigáveis, até a conclusão dos projetos.

Neste contexto a investigação relatada neste artigo pretende *analisar as perguntas dos estudantes e como essas podem contribuir na construção de projetos destinados às Feiras de Ciências*. Inicialmente são apresentados argumentos que sustentam a investigação, na sequência a metodologia empregada, posteriormente os resultados e análise e, finalmente, as



considerações finais e referências.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste espaço são expostos os pressupostos que amparam o estudo em questão: *Pesquisa em sala de aula, Perguntas dos estudantes e Feiras de Ciências*.

### 2.1 PESQUISA EM SALA DE AULA

A pesquisa em sala de aula pode ser considerada uma das maneiras de romper com o modo convencional de tratar a aprendizagem e o ensino (DEMO, 2007). A organização da aula por meio da pesquisa compreende que o conhecimento não é algo que necessita *transferido* de alguém que sabe para outro que nada conhece, mas sim deve ser construído pela relação do aprendiz com o objeto de estudo, sendo mediado por alguém mais experiente.

As instâncias próprias da escola como a *aula*, o *estudante*, o *professor* e o *currículo*, recebem na pesquisa em sala de aula funções ativas e distanciadas da organização tradicional (DEMO, 2007). A *aula* passa ser dinâmica, deixando de ser um espaço de *ritos* em que são profetizadas verdades prontas em meio ao silêncio e ordenação; o *estudante* exerce um papel ativo, pois participa das decisões, discutindo e elaborando o seu próprio conhecimento; o *professor* é visto como mediador do processo, pois com sua experiência aponta caminhos e redireciona ações; e o *currículo* é construído conjuntamente de modo compartilhado entre professores e estudantes. Os conhecimentos já construídos pelos estudantes são valorizados e balizam as determinações do processo de ensino e aprendizagem.

O *questionamento*, a *elaboração de argumentos* e a *comunicação* representam momento da pesquisa em sala de aula (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2012). O *questionamento* representa o momento em que as verdades antes instituídas como acabadas são inquiridas pelos aprendizes. Essa etapa é gestada pela curiosidade que desacomoda quem deseja aprender e é capaz de mobilizar para a busca de novas respostas, visto que as que se apresentam não atendem mais a realidade. Neste sentido o conhecimento representa uma construção própria, em constante problematização.

De posse destes questionamentos, o aprendiz segue em busca de *argumentos* que possam sanar a suas dúvidas, utilizando-se de todas as ferramentas disponíveis e discutindo



com seus pares no intuito de legitimar e aprofundar os aprendizados que estão sendo levantados (BARREIRO, 2012). Neste momento é relevante que o professor possa oferecer a sua experiência no sentido de orientar o trabalho do estudante. A etapa seguinte da pesquisa em sala de aula é a comunicação, que representa o estágio em que os argumentos elaborados são validados por meio de sua exposição, seja ela escrita ou de modo discursivo.

Considerando a pesquisa como algo dinâmico os momentos descritos anteriormente estão em permanente reformulação, constituindo o que Moraes Galiuzzi e Ramos (2012) consideram uma “espiral nunca acabada” (p.12). Sendo assim, os questionamentos, a elaboração de argumentos e a comunicação se encontram constantemente emergindo no processo, permitindo que os conhecimentos possam se complexificar cada vez mais.

Diante do que foi apontado, o elemento mobilizador da pesquisa em sala de aula é a pergunta. Para Moraes, Galiuzzi e Ramos (2012) as perguntas passam a ter sentido quando formuladas pelos próprios estudantes, sendo assim destacam a relevância em proporcionar o envolvimento dos estudantes nesta etapa.

## 2.2 PERGUNTAS DOS ESTUDANTES

O conhecimento parte das perguntas. A escola tende a valorizar a resposta, seja durante o desenvolvimento de uma aula, em atividades e nas avaliações. Freire e Faundez (1985, p. 46) compreendem que o professor “já traz a resposta”, sem que o estudante realize perguntas. De acordo com Giordan e Vecchi (1996, p. 161), “é difícil ser ativo ante de um problema que não é nosso”. Tal fato conduz a passividade, pois o conhecimento é tratado como algo pronto isento de curiosidade. Um dos papéis do professor é fomentar a capacidade questionadora dos estudantes, possibilitando que façam e refaçam suas próprias perguntas, ao invés de formularem respostas para perguntas prontas. O ato de propor perguntas é capaz de acionar uma série de capacidades relevantes com mais propriedade do que a elaboração de respostas (DILON, 1986).

As perguntas elaboradas pelos próprios estudantes podem manifestar em seu desígnio uma série de informações, como os conhecimentos já construídos, as lacunas presentes nestes conhecimentos, bem com o desejo de aprender, as curiosidades, entre outros (RAMOS, 2008; GIORDAN; VECCHI, 1996). Tais manifestações podem auxiliar o professor no sentido de organizar as suas ações no âmbito da sala de aula. A falta de questionamento nas ciências



pode levar o estudante a contentar-se com aquilo que já sabe, o que por consequência pode conduzir a uma interrupção na construção de determinado pensamento (GIORDAN; VECCHI, 1996).

A pesquisa em sala de aula tem seu alicerce apoiado no caráter questionador. Para Barreiro (2012) sem a problematização “não pode haver pesquisa” (p.137). A autora compreende que mais do que uma mera ação didática e eventual proposta no âmbito da sala de aula, a problematização representa um modo de emancipação do estudante tanto formal quanto política, colaborando assim para a formação ampla de quem aprende.

Partindo dos questionamentos propostos é relevante que se busque argumentos consistentes que possam dar conta de respostas. Essa elaboração permite que o estudante possa também trocar ideias com os demais, aprimorando as suas proposições, ou seja, a pesquisa requer ir além do questionamento (DEMO, 2007).

De posse de argumentos construídos, é relevante propor momentos de socialização destes argumentos entre os participantes, como modo de validar os conhecimentos construídos ao longo da pesquisa. As Feiras de Ciências podem constituir-se em espaços que viabilizam a comunicação das pesquisas valorizando o trabalho realizado e permitindo a emergência de novas investigações.

### 2.3 FEIRAS DE CIÊNCIAS

As Feiras de Ciências tiveram início no Brasil em meados dos anos 1960, representando um importante momento do país de incentivo às carreiras ditas científicas (MANCUSO; LEITE FILHO, 2006). O movimento das feiras vem crescendo atualmente no país, ocorrendo em espaços escolares e não escolares, abrangendo públicos desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Dentre os tipos de trabalhos apresentados em eventos dessa natureza, destaca-se os trabalhos de *montagem* (ex. maquete do vulcão), *informativo* (ex. campanha contra o tabagismo) e *investigativo* (ex. como prevenir alagamentos no bairro X) (MANCUSO; LEITE FILHO, 2006).

As Feiras ou Mostras Científicas são momentos importantes para o estudante, pois permitem divulgar os resultados de suas pesquisas e exercitar a argumentação. Aos sujeitos envolvidos em Feiras de Ciências – estudantes-pesquisadores; estudantes-visitantes; professores-orientadores – são garantidas experiências que permitem a eles: expor sua



produção científica; ouvir comentários e críticas que possam incrementar seus estudos; incentivar o protagonismo juvenil; estímulo ao trabalho cooperativo; exercitar um estilo redacional específico (redação científica); exercitar a capacidade de comunicar a diferentes públicos; proporcionar um espaço para se autoavaliar e avaliar o trabalho de outros sujeitos participantes (LIMA, 2011).

Na construção de projetos destinados às feiras, a pergunta que vai dar origem a pesquisa é de fundamental importância, pois trata-se de uma inquietação/curiosidade que deve partir dos estudantes. A pesquisa não necessita apresentar um conhecimento inédito – para o professor – mas que seja algo novo aos estudantes que a propuseram. Nesse sentido, o professor pode auxiliar o grupo na elaboração de perguntas que conduzam a uma investigação mais ampla, que exija um trabalho além das perguntas ditas informativas e avancem às perguntas investigativas. Para isso, é necessário que o professor exercite o ato de perguntar. A exemplo disso, apresentamos uma atividade realizada com esse intuito.

### 3 METODOLOGIA

A investigação foi realizada em uma escola pública municipal da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Participaram do estudo 55 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, com média de idade de 10 anos. Após uma breve discussão sobre o Reino Vegetal, partes das plantas e algumas aplicações dos conhecimentos botânicos, levou-se um exemplar de violeta para a sala de aula e pediu-se aos estudantes que propusessem perguntas sobre o que lhes interessasse aprender. O exercício sugerido gerou 92 perguntas.

O *corpus*, constituído pelas perguntas formuladas pelos estudantes foi analisado por meio da Análise Textual Discursiva -ATD (MORAES; GALIAZZI, 2013). Esta ferramenta analítica encontra-se organizada em três etapas distintas: i) *unitarização*: etapa em que ocorre a desmontagem do todo de análise em unidades de significado; ii) *categorização*: fase em que se estabelece a relação entre as unidades de significado, agrupando essas categorias primárias, intermediárias até que se obtenha as categorias finais, sendo estas organizadas de modo emergente ou *a priori*; iii) *metatexto*: etapa final do processo analítico que pretende apresentar *a nova* compreensão do todo.

Neste estudo, com o intuito de analisar as questões propostas pelos estudantes sobre a violeta e como estas podem subsidiar projetos de Feiras de Ciências, optou-se em categorizar *a priori* em **perguntas informativas** e **perguntas investigativas**. Cabe destacar que tal



categorização foi realizada por meio da adaptação de uma proposta de análise elaborada por González e Furman (2014). As categorias se encontram descritas nos metatextos a seguir.

## 4 RESULTADOS E ANÁLISE

O *corpus* de análise foi constituído por 92 perguntas formuladas pelos estudantes, por meio da observação de um exemplar de violeta com flores. Este grupo de questões foram categorizadas *a priori* em *perguntas informativas e perguntas investigativas*. A seguir são apresentadas as categorias da análise:

### 4.1 PERGUNTAS INFORMATIVAS

Nesta categoria foram alocadas 70 perguntas, o que representou 76% do *corpus*, sendo, portanto, a categoria com a maioria das questões. Neste conjunto de perguntas as demandas se referiam a dados, conceitos ou explicações. Em “*qual a espécie dela (flor)?*” e “*qual o hábitat preferido dela (flor)?*” são exemplos de perguntas que encaminham para respostas referentes a dados. Cabe ressaltar que estas perguntas apresentam palavras que manifestam de modo rudimentar algum conhecimento científico, o que permite compreender que os estudantes, embora do 4º ano do Ensino Fundamental já tem algum conhecimento elaborado sobre esta temática.

Este tipo de questões podem expressar interesse específicos com certa simplicidade, mas que podem sugerir ações no âmbito da sala de aula que gerem algum tipo de pesquisa. Mesmo que tal pesquisa seja bibliográfica essas perguntas podem mobilizar os estudantes, como por exemplo: “*como é a raiz da flor?*” e “*aonde ela (flor) nasceu?*”. Esses questionamentos podem suscitar atividades que permitam ao estudante atuar como protagonista à medida em que irá recorrer às ferramentas disponibilizadas para dar conta das respostas.

As perguntas informativas deste estudo remetem a formulação de questões presentes normalmente nos livros didáticos, no discurso do professor, em atividades de sala de aula ou ainda em avaliações. Sendo assim o estudante ao formular uma pergunta recorre ao *modelo* que já está acostumado, ou seja privilegia informações. Tais perguntas podem servir ao professor como forma de guiar seu planejamento, privilegiando os reais interesses dos estudantes. Também podem atuar de forma a fomentar novos questionamentos, buscando nesses um viés



mais investigativo.

#### 4.2 PERGUNTAS INVESTIGATIVAS

Esta categoria abarcou 22 perguntas, que correspondeu a 24% do *corpus* de análise. Questões relacionadas neste conjunto podem apresentar demandas destacáveis para uma investigação mais elaboradas, avançando para além da consulta bibliográfica podendo ser tema para uma investigação, permitindo ao estudantes observar, construir um experimento, formular hipóteses, por exemplo. No conjunto, pode-se compreender que as questões investigativas partem da observação de aspectos macroscópicos (*pelos, cor da flor e das folhas, etc.*) pelos estudantes. Desse modo, destaca-se a relevância de promover situações diferenciadas que possam fomentar a elaboração de perguntas de cunho investigativo (SANMARTÍ; MARQUEZ, 2012).

Nas questões “*Como a semente (da flor) se transforma?*” e “*como crescem as folhas?*”, podem demandar observação, elaboração de diários de campo e ampliação de conteúdos não apenas conceituais, mas procedimentais e atitudinais, fato que uma perguntas informativa disponibiliza de modo incipiente. A curiosidade manifestada nas perguntas investigativas aponta para aspectos que normalmente não são tratados em aulas convencionais, como em: “*por que as folhas tem pelos?*” e “*por que ela (planta) tem flor?*”; reivindicando ações diferenciadas e mais aprofundadas, e assim conduzindo ao processo investigatório, desenvolvendo capacidades necessárias para os estudantes possam avançar nas demais áreas do conhecimento.

Dentre as questões investigativas o tema relacionado às cores tanto da flor quanto das folhas foi recorrente, como por exemplo: “*por que ela (flor) nasce colorida?*” e “*por que a cor da folha nasce verde?*”. Sendo esta temática pouco explorada em aulas convencionais, poderia ser aproveitada para a elaboração de experimentos com vistas a dar conta das respostas e gerar novas perguntas que, por sua vez *abastecem* a espiral inacabada da pesquisa.

Pensando-se no potencial das perguntas que podem gerar projetos destinados às feiras científicas, perguntas com viés investigativo apresentam maior potencial, pois muitas vezes ao buscar respostas a uma pergunta dessa natureza, acaba-se deparando com outra série de perguntas que podem dar continuidade ao projeto ou novas direções investigativas.



## 5 CONSIDERAÇÕES

Por meio deste estudo foi possível concluir que ações diferenciadas em sala de aula podem fomentar a capacidade questionadora dos estudantes, revelar seus interesses em aprender, propulsionar a sua curiosidade e potencializar a aprendizagem de modo integral, não apenas quanto aos conteúdos conceituais, mas também procedimentais e atitudinais. Compreende-se que, especialmente perguntas investigativas, podem suscitar problemas que alavanquem projetos relativos à Feiras de Ciências.

Estas atividades podem abarcar trabalhos caracterizados como de montagem, informativos ou investigativos. Porém, cada vez mais, incentiva-se que o estudante seja protagonista de suas investigações, criando seus próprios projetos e problemas de pesquisa. Nesse sentido, os trabalhos investigativos cumprem seu papel em apresentar investigações do seu cotidiano. Portanto, as perguntas investigativas, quando estimuladas em situações diversas de sala de aula podem facilitar a fase de problematização desses projetos.

Cabe ressaltar que o papel do professor é relevante nesta dinâmica, pois a ele compete organizar situações que proporcionem a emergência de questionamentos dos próprios estudantes, refinando estes para que possam constituir problemas de pesquisa em projetos de Feiras de Ciências.

## REFERÊNCIAS

- BARREIRO, C. B. Questionamento sistemático: alicerce na reconstrução dos conhecimentos. In: Moraes, R.; Lima, V. M. do R. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: Edipurcs, 2012. p.127-140.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- DILLON, J. T. Student questions and individual learning. **Educational Theory** [S.I.], v. 36, n. 4, p. 333-341, 1986.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GIORDAN, A. VECCHI, G. **As origens do saber**. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- GONZÁLEZ, S. M. G.; FURMAN, M. G. Categorización de preguntas formuladas antes y después de la Enseñanza por Indagación. **Praxis & Saber**, v. 5, n. 10, p.75-91, jun./dez., 2014.



LIMA, M. E. C. Feiras de Ciências: o prazer de produzir e comunicar. In: PAVÃO, A. C.; FREITAS, D. (org.). **Quanta ciência há no ensino de ciências**. São Carlos: EDUFSCAR, 2011. p. 195-206.

MANCUSO, R.; LEITE FILHO, I. Feiras de Ciências no Brasil: uma trajetória de quatro décadas. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica Fenaceb**. Brasília, DF, 2006. p. 11-43.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.; RAMOS, M. G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (Org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 11-20.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2013.

POZO, J. I.; GÓMEZ CRESPO, M. A. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RAMOS, M. G. A Importância da problematização no conhecer e no saber em ciências. In: GALIAZZI, M. C. et al. (Org.). **Aprender em rede na educação em ciências**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2008. p.57-75.

SANMARTÍ, N.; MARQUEZ, C. B. Enseñar a plantear preguntas investigables. **Alambique**, n. 70, p 27-36, 2012.



**TRABALHO DE CAMPO COM ÊNFASE EM RECURSOS HÍDRICOS PERMEADO POR UM PROTOCOLO DE COLETA DE INFORMAÇÕES (PAR):**  
análise das concepções ambientais de alunos do Curso Normal (Nível Médio) de Ivoti-RS

Luana Raquel Kern<sup>25</sup>  
Suelen B. Nobre<sup>26</sup>

**Resumo:** A partir do trabalho de campo com ênfase em recursos hídricos é possível desenvolver ações educativas globalizadas, articulando saberes ecológicos, botânicos e microbiológicos, visando o desenvolvimento de uma Educação Ambiental significativa no ambiente escolar. Destaca-se que o Arroio Prass é um importante recurso hídrico para o município de Ivoti-RS, pois corta toda a cidade, nascendo em uma área rural privada e desaguando em outro importante recurso hídrico da região, o Arroio Feitoria. Neste contexto, esta investigação teve como objetivo investigar os conhecimentos prévios e as concepções ambientais de alunos do 1º ano do Curso Normal (Nível Médio), a respeito das condições ambientais dos recursos hídricos disponíveis próximos à instituição escolar. Através do trabalho de campo e diálogos informais, buscou-se trazer à tona, os problemas de conservação presentes no entorno da comunidade escolar. Metodologicamente este estudo caracteriza-se como qualitativo-exploratório, com aplicação de um protocolo de coleta de informações (PAR). Os dados foram coletados inicialmente através da aplicação de um questionário semiestruturado. Além disso, optou-se por utilizar-se de um diário de campo, com registros das intervenções verbais dos estudantes. Os dados provenientes do questionário foram organizados a partir da “*Análise de Discurso*” e para a categorização das concepções ambientais, optou-se por um teórico da área de Educação Ambiental. Além disso, constatou-se divergências entre os dados propostos pelos autores e os resultados mencionados pelos estudantes participantes desta pesquisa nas pontuações atribuídas através do PAR, em relação a um dos trechos do arroio analisados. Considera-se que estas diferenciações podem ter ocorrido em função do intervalo de tempo, onde alterações no ambiente são possíveis, por intermédio de ações antrópicas, ou mesmo em função da interferência dos conhecimentos prévios por parte dos aplicadores do protocolo. Os resultados demonstram que somente 37,5% dos estudantes mencionaram a importância dos recursos hídricos para os demais seres vivos existentes na mata ciliar, diante deste dado faz-se necessário fomentar a visão globalizada no âmbito escolar. O protocolo de coleta de informações (PAR), por sua vez, mostrou-se uma importante ferramenta para o ensino de Biologia e para a Educação Ambiental, possibilitando o entendimento da importância dos recursos hídricos para a manutenção da vida e consequentemente da biodiversidade.

**Palavras-chave:** Ensino de Biologia Globalizado. Concepções ambientais. Recursos hídricos. Trabalho de campo.

<sup>25</sup> Universidade Feevale – Novo Hamburgo/RS, Estudante do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – kernluana@gmail.com

<sup>26</sup> Universidade Feevale – Novo Hamburgo/RS, Licenciada e Bacharel em Biologia, Mestre e Doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática, Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – e-mail suellenobre@feevale.br

## 1 INTRODUÇÃO

A percepção ambiental é trabalhada no ensino de Biologia visando o aperfeiçoamento dos discentes como sujeitos cidadãos. Conforme o PCN (BRASIL, 2000, p. 14), o conhecimento de Biologia deve subsidiar o julgamento de questões polêmicas, que dizem respeito ao desenvolvimento, ao aproveitamento de recursos naturais e à utilização de tecnologias que implicam intensa intervenção humana no ambiente.

Através da experimentação, buscou-se trazer à tona problemas de conservação presentes na sociedade atual, e, conseqüentemente apelar para um maior cuidado de nossos recursos hídricos, reforçando sua relevância para nossas atividades diárias. A escassez de recursos hídricos é um tema amplamente abordado em diferentes setores sociais, no âmbito educacional a abordagem deste assunto ganha cada vez mais destaque no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em projetos pedagógicos que contemplam a Educação Ambiental.

A experimentação é abordada então, no ensino de Biologia, como ferramenta educacional, visando atender às necessidades essenciais de conscientização e conservação, aproximando os alunos do habitat em questão e favorecendo o pensamento ambiental global.

Este trabalho teve como objetivo geral investigar os conhecimentos prévios e percepções ambientais dos alunos a respeito dos recursos hídricos, disponíveis na região onde vivem. Inicialmente, buscou-se a compreensão da percepção ambiental de estudantes de ensino médio, através de questionário previamente aplicado, seguido do uso de uma ferramenta que atendesse às necessidades da experimentação no ensino da Biologia.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 ENSINO MÉDIO: A BIOLOGIA EM FOCO (PCN RECURSOS HÍDRICOS)

Visto que os jovens são o nosso futuro e a peça chave para o desenvolvimento saudável e sustentável do planeta, o papel principal do professor é atuar como orientador e incentivador de práticas que visam o cuidado e zelo com nosso planeta. Segundo o PCN (Brasil, 2000, p. 14), o conhecimento de Biologia deve subsidiar o julgamento de questões polêmicas, que dizem respeito ao desenvolvimento, ao aproveitamento de recursos naturais e à utilização de tecnologias que implicam intensa intervenção humana no ambiente, cuja



avaliação deve levar em conta a dinâmica dos ecossistemas, dos organismos, enfim, o modo como a natureza se comporta e a vida se processa.

## 2.2 O ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DO PENSAMENTO GLOBALIZADOR

O aluno precisa compreender o mundo a sua volta e adquirir o entendimento de que é parte de um todo. Neste sentido, a Biologia tem um papel fundamental. Visto que discutimos e rediscutimos teorias o tempo todo, partindo de conceitos, fórmulas, percebemos que algumas explicações muitas vezes são difíceis, ambíguas, descobrimos novas "verdades" a cada dia, precisamos, portanto, pensar no amplo e global, precisamos do *pensamento complexo*, como explica Morin (2007, p. 13), o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar. Zabala (2002, p. 35) complementa esta afirmação trazendo que a organização dos conteúdos deve permitir o estudo de uma realidade que sempre é complexa e em cuja aprendizagem é preciso estabelecer o máximo de relações possíveis entre os diferentes conteúdos que são aprendidos para potencializar sua capacidade explicativa.

Tudo isso nos leva a refletir, então, sobre uma total reformulação de nossas salas de aula e metodologias utilizadas. Gardner (1995) reforça a importância da participação ativa do aluno em seu aprendizado, motivando-o no decorrer do processo: [...] no entanto, uma participação ativa e continuada num aprendizado oferece uma oportunidade muito maior de entendimento. Demo (2011, p. 36), corroborando a fala de Gardner salienta que o aluno-objeto é aquele que só escuta aula, e a reproduz na prova. O aluno-sujeito é aquele que trabalha com o professor, contribui para reconstruir conhecimento, busca inovar a prática, participar ativamente em tudo.

## 2.3 ATIVIDADES EXPERIMENTAIS NO ENSINO DE BIOLOGIA

No presente artigo buscou-se evidenciar as contribuições positivas das aulas experimentais em campo, segundo Viveiro e Diniz (2009 p. 3-4), “as atividades de campo permitem o contato direto com o ambiente, possibilitando que o estudante se envolva e interaja em situações reais, confrontando teoria e prática, além de estimular a curiosidade e



aguçar os sentidos”.

### **3 CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE E AMBIENTE – CTSA**

O aluno precisa ser o sujeito principal, ser responsável pelas suas atitudes em sociedade, que acarretarão na mudança de seu entorno. Segundo o PCN (2000, p.14), “[...] compreender a relação entre ciência, tecnologia e sociedade significa ampliar as possibilidades de compreensão e participação efetiva nesse mundo”. Além disso, fundamental pensarmos na relação destes conceitos com o ambiente em que vivemos. Como trazem Totis e Pierson (2008, p.2): [...] não se justifica completamente uma Educação Científica com o intuito de promover um aprendizado que encerre seus objetivos em conhecer o mundo em que se vive. É preciso agora, aprender para participar da sociedade. A ciência precisa, impreterivelmente, posicionar-se em vários temas conflitantes da sociedade atual.

### **4 O QUE SÃO PERCEPÇÕES AMBIENTAIS?**

Segundo Lima (1993, p.5) “através da percepção ambiental são estabelecidas as relações de afetividade do indivíduo para com o ambiente. A partir da formação de laços afetivos positivos pode acontecer a modificação dos valores atribuídos pelas pessoas para cada lugar em seu entorno”.

Quanto mais próximo o recurso hídrico fica do indivíduo, mais presente no cotidiano e/ou com alguma significação pessoal, acrescentando o conhecimento acerca dele, promovido pela Educação Ambiental, maior seria o nível de preocupação em conservar o mesmo. Por este motivo, atualmente se buscam subsídios para que a percepção ambiental da população alcance níveis cada vez mais abrangentes. Sammarco, Álamo e Sorrentino (2013, p.43) dizem que “ a educação ambiental, vem se transformando em uma importante ferramenta para processos de educação crítica e transformadora, que consideram a emancipação, a identidade, o pertencer e a solidariedade como instrumentos para fomentar mudanças necessárias”.

### **5 METODOLOGIA**

Procurou-se realizar uma pesquisa qualitativa-exploratória com a utilização de um protocolo de coleta de informações (PAR), proposto inicialmente por Hannaford et al (1997) e adaptado por Callisto (2001), já como ferramenta para atividades de ensino e pesquisa.



Esta investigação contém características qualitativas de construir a realidade acerca do assunto abordado sem deixar de valorizar, acima das quantidades de dados levantados, a qualidade destes dados, levando em conta crenças, significados para o indivíduo, realidade social do aluno, e outros quesitos que possam influenciar nos dados obtidos em minha pesquisa. (GIL, 1991); (GODOY, 1995); (MINAYO, 2003).

O público alvo foi uma turma do Curso Normal em nível médio, que estão em estágio inicial de formação docente, todos alunos do primeiro ano de uma instituição particular, localizada na área urbana do município de Ivoti-RS. No presente estudo os alunos foram identificados como A1, A2, A3, a fim de terem suas identidades preservadas. O Projeto Político Pedagógico (PPP) desta instituição segue a visão necessária para aplicação deste estudo de pesquisa de uma forma que complemente a formação dos alunos.

Os dados foram coletados inicialmente por questionário semiestruturado, baseado em estudos de Guimarães, Rodrigues e Malafaia (2012), que tratou das percepções dos alunos acerca de recursos hídricos e sua importância. Além disso, optou-se por utilizar como instrumento de coleta de dados um diário de campo com anotações do desenvolvimento das atividades propostas.

Para a coleta de dados foi proposta uma aula prática, a qual consistiu na aplicação de um protocolo rápido de avaliação de habitats proposto inicialmente por Hannaford et al (1997) e adaptado por Callisto (2000) já para a utilização no ensino com pesquisa. A aplicação do protocolo foi realizada após a eleição de dois pontos do corpo hídrico, denominado arroio Prass, localizado no município de Ivoti, RS. Em todos os pontos o PAR foi aplicado, para avaliação do meio ambiente local. Segundo Guimarães et al (2012, p. 243), “no Brasil, vários estudos têm utilizado o PAR como instrumentos de avaliação da estrutura física e do funcionamento dos ecossistemas fluviais”. Nesta pesquisa, o Protocolo de Avaliação Rápida, PAR, é o instrumento utilizado para aproximar os alunos do meio em que vivem e criar subsídios para observá-lo e analisá-lo, em seus aspectos de uso e conservação.

A avaliação de dados consistiu, sobretudo, no avanço do envolvimento dos alunos com o assunto, partindo do estágio inicial, possível de ser observado através dos resultados de questionário pré-estruturado, partindo para as reações e resultados obtidos no protocolo. É importante ressaltar que, a partir dos dados obtidos através do questionário, pudemos identificar a visão dos alunos (antropocêntrica ou biocêntrica) acerca do assunto proposto.



## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da investigação do conhecimento prévio, pode-se destacar duas questões em específico: em relação aos fatores desencadeantes da degradação ambiental o principal apontado foi o ser humano, seguido das indústrias e dos resíduos sólidos. Visto que, pesquisas atuais apontam a ação antrópica do homem como principal fator contribuinte para o estado de degradação em que nos encontramos, que indústrias são administradas pelo homem, e os resíduos sólidos são erroneamente descartados pelo ser humano. Dentre os resultados apontados, destaca-se que os discentes apontaram como principal responsável pela degradação ambiental o ser humano.

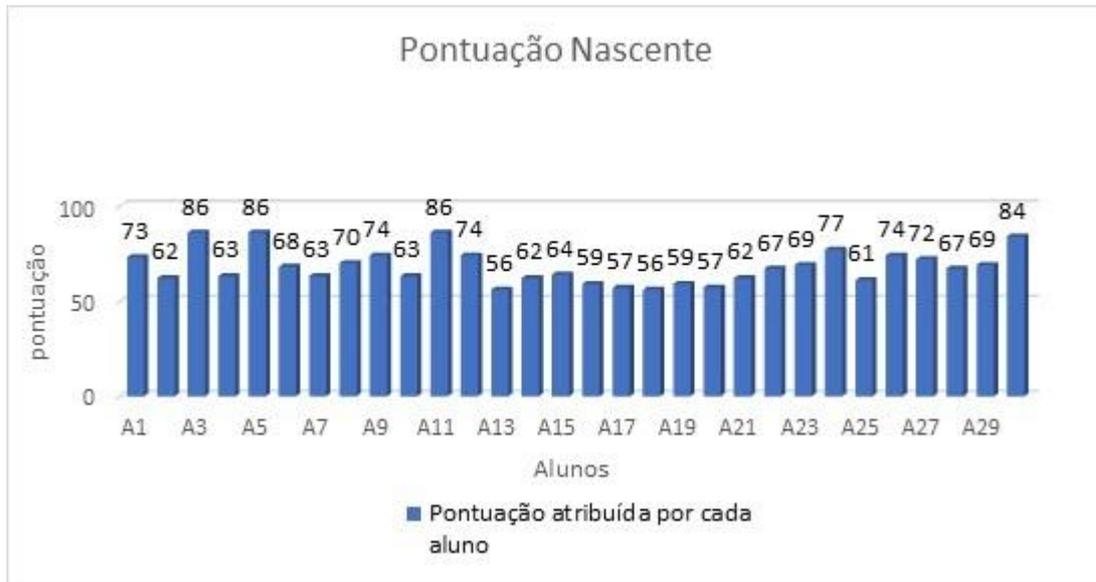
A partir do questionamento “*qual a importância dos recursos hídricos para os seres vivos?*”, procurou-se perceber a linha de pensamento dos discentes acerca da definição do conceito “ser vivo”. Ao observar as respostas, percebeu-se que os estudantes estão cientes da importância que os recursos hídricos têm para a sobrevivência do ser humano. Destaca-se, porém, que a maioria dos estudantes teve uma visão antropocêntrica ao pensar o assunto, colocando o homem no centro de tudo, esquecendo-se que os outros animais e a flora também usufruem dos recursos hídricos. Apenas quatro discentes demonstraram uma visão biocêntrica, entendendo que todas as formas de vida devem ser respeitadas.

A educação ambiental é fundamental para que estes conceitos sejam trabalhados no ensino da Biologia, visando uma reformulação de conceitos e conscientização acerca da preservação. Segundo Moraes e Jordão (2002, p. 374)

As gerações atuais precisam de uma nova cultura em relação ao uso da água, pois, além da garantia de seu próprio bem-estar e sobrevivência, devem cultivar a preocupação com as próximas gerações e com a natureza, as quais, por certo, também têm direito a esse legado.

A segunda etapa do estudo ocorreu através da aplicação do protocolo, onde trinta alunos participaram ativamente e dois optaram por observar os demais colegas somente. Durante a aplicação do protocolo no habitat proposto, os estudantes representaram cada parâmetro com oscilações que variaram de 56 a 86 pontos. O gráfico a seguir representa a caracterização do primeiro trecho avaliado, a nascente do arroio.

Gráfico 1 – Pontuação nascente



Fonte: dados da pesquisa.

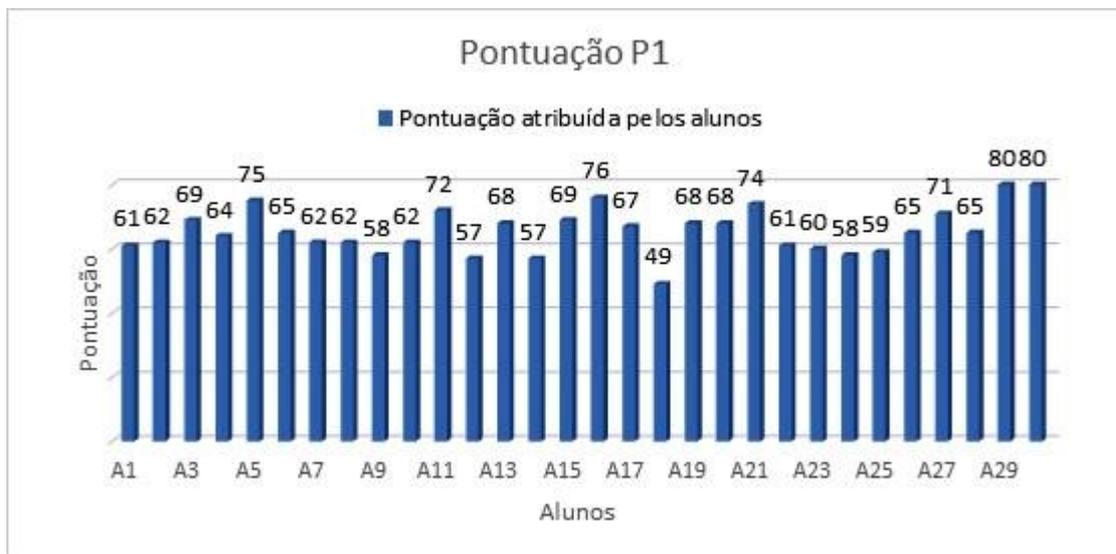
A interpretação dos dados e pontuações atribuídas pelos estudantes se dá da seguinte forma, segundo Callisto (2001, p.93):

O valor final do protocolo de avaliação é obtido a partir do somatório dos valores atribuídos a cada parâmetro independentemente. As pontuações finais refletem o nível de preservação das condições ecológicas dos trechos das bacias estudadas, onde de 0 a 40 pontos representam trechos "impactados"; 41 a 60 pontos representam trechos "alterados"; e acima de 61 pontos, trechos "naturais".

Desta forma podemos interpretar que, segundo os alunos A13, A16, A17, A18, A19 e A20 o trecho nascente se enquadraria na categoria “alterado” (41 a 60 pontos) e os demais estudantes atribuíram a este trecho a categorização de “natural” (acima de 61 pontos). De um total de 61 alunos, os que o enquadraram na categoria “alterado” somam apenas 20%, número pouco expressivo se considerarmos que os outros 80% adotaram uma única categoria, “natural”.

O segundo trecho avaliado fica distante cerca de 750m da nascente do arroio, sendo este denominado de Ponto 1 (P1). A pontuação deste trecho atribuída pelos discentes é representada pelo gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Pontuação



Fonte: dados da pesquisa.

Observando os dados do gráfico, percebemos que as pontuações seguem basicamente o mesmo padrão do gráfico anterior, do trecho nascente. Seis alunos, ou seja, 20% dos discentes categorizaram o trecho P1 como “alterado” e os 80% restantes atribuem a categoria “natural” ao trecho.

Em suma, pelas pontuações atribuídas pelos estudantes, tem-se que a nascente e o P1 deste arroio sofreram impactos antrópicos, porém continuam, em maioria, com seus aspectos naturais conservados.

Considerando os dados supracitados, podemos compará-los aos dados obtidos em pesquisa dos autores, realizada no mesmo local e época do ano, com as mesmas condições climáticas. A soma das pontuações atribuídas pelos autores foram, respectivamente 77 e 52. Levando em conta o padrão de pontuação indicado por Callisto (2001, p. 93) acima citado, tem-se, segundo autores, que o trecho nascente se enquadra na categoria “natural” (acima de 61 pontos) enquanto o trecho P1 estaria caracterizado como “alterado” (41 a 60 pontos).

Encontramos, portanto, a concordância entre estudantes e autores deste estudo em relação ao trecho nascente, onde ambos o caracterizam como “natural”. Em relação ao trecho P1, no entanto, os estudantes o caracterizam como “natural”, enquanto que em estudo realizado no ano de 2016 o mesmo trecho foi caracterizado como “alterado”. Estas diferenciações podem ter ocorrido em função do intervalo de tempo, onde alterações no ambiente são possíveis ou mesmo em função da interferência do conhecimento prévio por



parte dos aplicadores do protocolo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa demonstram que ainda temos muito trabalho pela frente em sala de aula. Precisamos que os discentes se familiarizem com abordagens mais práticas, próximas da realidade, com mais significação. O conteúdo da forma como é aplicado atualmente, na maioria das vezes, propicia mera transmissão e reprodução, vem formando jovens despreparados para as áreas da Ciência, cidadãos despreocupados com nossos recursos hídricos, bens naturais e com o entorno onde vivem. Profissionais que não se preocupam em gastar mais economicamente para buscar a utilização de técnicas sustentáveis.

Estas características enquadradas numa visão de caráter mais antropocêntrico, ficaram bastante evidentes ao observarmos as respostas dos estudantes quando questionados sobre a importância dos recursos hídricos para os seres vivos. Uma parcela muito pequena apontou que era importante também para os vegetais, os demais, porém, pensaram somente na importância do recurso hídrico para o ser humano.

Apresentamos, neste projeto, uma forma de aproximação dos alunos com o meio onde vivem e, principalmente, uma ferramenta viável para o ensino, de fácil aplicação. Observamos nos resultados que os discentes, mesmo sem preparo souberam aplicar a ferramenta e pensar acerca do que lhes foi proposto. Alguns deles demonstraram um envolvimento bastante significativo, buscando responder os parâmetros com bastante fidelidade ao estado de conservação daquele recurso hídrico.

Espera-se, portanto, que possamos cada vez mais buscar a aproximação dos discentes com o meio onde vivem, visando a formação de cidadãos conscientes e preocupados com seu entorno. A educação ambiental tem papel fundamental nesta caminhada, visto que precisamos compreender para proteger, criarmos um vínculo para entendermos a importância destes recursos para a nossa vida e os demais seres existentes. Que entendamos, por fim, que não somos donos da natureza, mas sim parte dela.

## REFERÊNCIAS

BERGMANN, M.; PEDROZO, C.S. Explorando a bacia hidrográfica na escola: contribuições à Educação Ambiental. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 3, p. 537-553, 2008. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5274270>>. Acesso em: 01 maio 2017.



CALDEIRA, AMA. org. **Ensino de ciências e matemática, II:** temas sobre a formação de conceitos [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/htnbt/pdf/caldeira-9788579830419-06.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2017.

CALLISTO, M.; MORETTI, M.; GOULART, M. Macroinvertebrados bentônicos como ferramenta para avaliar a saúde de riachos. **Revta. Bras. Rec. Hid.**, v. 6, n. 1, p. 71-82, 2001. Disponível em: <[http://labs.icb.ufmg.br/benthos/index\\_arquivos/pdfs\\_pagina/callisto.et.al.2001.RBR H.pdf](http://labs.icb.ufmg.br/benthos/index_arquivos/pdfs_pagina/callisto.et.al.2001.RBR H.pdf)>. Acesso em: 01 maio 2017.

CALLISTO, M. et al. Aplicação de um protocolo de avaliação rápida da diversidade de habitats em atividades de ensino e pesquisa (MG-RJ). **Acta Limnol. Bras.**, v. 14, n. 1, p. 91-98, 2002. Disponível em: <[http://ablimno.org.br/acta/pdf/acta\\_limnologica\\_contents1401E\\_files/Artigo%2010\\_14\(1\).pdf](http://ablimno.org.br/acta/pdf/acta_limnologica_contents1401E_files/Artigo%2010_14(1).pdf)>. Acesso em: 01 maio 2017.

CHAUÍ, M. de S. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2000. 567 p. Disponível em: <[http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/classicos\\_da\\_filosofia/convite.p df](http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/classicos_da_filosofia/convite.p df)>. Acesso em: 01 maio/2017.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007. 364 p. (Docência em formação)

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. 148 [4] p. (Coleção educação contemporânea).

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento:** metodologia científica no caminho de Habermas. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 2009. 125 p. (Biblioteca tempo universitário; 96)

GALVES, W.; JEREP, F. C.; SHIBATTA, O. A. Estudo da condição ambiental pelo levantamento da fauna de três riachos na região do Parque Estadual Mata dos Godoy (PEMG), Londrina, PR, Brasil. **Pan-American Journal of Aquatic Sciences**, v. 2, n. 1, p. 55-65, 2007.

GERHARDT, T. E. et al. (Org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2017.

GUIMARÃES, A.; RODRIGUES, A. S. L.; MALAFAIA, G. Adequação de um protocolo de avaliação rápida de rios para ser usado por estudantes do ensino fundamental. **Ambi-Agua**, Taubaté, v. 7, n. 3, p. 241-260, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ambiagua/v7n3/v7n3a19.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2017.



KRUPEK, R. A. Análise comparativa entre duas bacias hidrográficas utilizando um protocolo de avaliação rápida da diversidade de habitats. **Ambiência**, Guarapuava, v. 6, n. 1, p. 147-158, 2010. Disponível em:

<<http://revistas.unicentro.br/index.php/ambiencia/article/view/981>> . Acesso em: 01 maio 2017.

LABARCE, E. C.; CALDEIRA, A. M. DE A.; BORTOLOZZI, J. A formação de conceitos no ensino de biologia e química. A atividade prática no ensino de biologia: uma possibilidade de unir motivação, cognição e interação. In: CALDEIRA, AMA. org. **Ensino de ciências e matemática, II**: temas sobre a formação de conceitos [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em:

<<http://books.scielo.org/id/htnbt/pdf/caldeira-9788579830419-06.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2017.

LIMA, R.T. **Percepção ambiental e participação pública na gestão dos recursos hídricos: perfil dos moradores da cidade de São Carlos, SP (bacia hidrográfica do rio do Monjolinho)**. São Carlos, 1993. 114p. Dissertação (Mestrado) – PPG-SEA – Escola de Engenharia de São Carlos – Universidade de São Paulo, 1993.

MARTÍNEZ, LFP. Ensino de ciências com enfoque ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA) a partir de questões sociocientíficas (QSC). In: QUESTÕES sociocientíficas na prática docente: ideologia, autonomia e formação de professores [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 55- 61. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/bd67t/pdf/martinez-978853930354004.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2017.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. (Epistemologia e sociedade)

NARDI, R. org. **Ensino de ciências e matemática, I**: temas sobre a formação de professores [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 258 p. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/g5q2h/pdf/nardi-978857983004403.pdf>> acesso em maio/2017.

OLIVA JÚNIOR, E. F. de. Os impactos ambientais decorrentes da ação antrópica na nascente do Rio Piauí - Riachão do Dantas-SE. **Sergipe: Revista Eletrônica da Faculdade José Augusto Vieira**, v. 5, n. 7, 2012. Disponível em:

<[http://fjav.com.br/revista/Downloads/edicao07/Os\\_Impactos\\_Ambientais\\_Decorrentes\\_da\\_Acao\\_Antropica\\_na\\_Nascente\\_do\\_Rio\\_Piaui.pdf](http://fjav.com.br/revista/Downloads/edicao07/Os_Impactos_Ambientais_Decorrentes_da_Acao_Antropica_na_Nascente_do_Rio_Piaui.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2017.

SAMMARCO, Y. M.; DEL ÁLAMO, J. B.; SORRENTINO, M. Educação ambiental e áreas protegidas: as bacias hidrográficas e a gestão participativa de paisagens socioambientais e educadoras. **Ambientalmente Sustentável**, v. 1, n. 1516, 2013. Disponível em:

<<http://revistas.udc.es/index.php/RAS/article/view/779>>. Acesso em: 01 maio 2017 .

TOTI, F. A.; PIERSON, A.H.C., 2008. Educação científica e cidadania: relações recíprocas em pauta e um referencial em construção? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 11., 2008, Curitiba. Disponível em:

<[http://www.cienciamao.usp.br/dados/epef/\\_educacaocientificaecidad.trabalho.pdf](http://www.cienciamao.usp.br/dados/epef/_educacaocientificaecidad.trabalho.pdf)> . Acesso em: 01 maio 2017.



VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 68 p. (Coleção psicologia e pedagogia Nova Série)

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. da S. As atividades de campo no ensino de ciências: reflexões a partir das perspectivas de um grupo de professores. In: NARDI, R. (Org.). **Ensino de ciências e matemática, I**: temas sobre a formação de professores [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 258 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/g5q2h/pdf/nardi9788579830044-03.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2017.

VIVEIRO, A.A.; DINIZ, R.E.S. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **Ciência em Tela**, v.2, n.1, p.163-190, 2009. Disponível em: <<http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0109viveiro.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2017.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002. 248 p. (Biblioteca Artmed. Fundamentos da educação)



## A FORMAÇÃO DO DOCENTE DAS ESCOLAS DO CAMPO, UM OLHAR A PARTIR DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: estudo de caso em Portão-RS

Luciana Pinto Fernandes<sup>27</sup>

Tatiane de Fátima Kovalski Martins<sup>28</sup>

**Resumo:** O presente artigo discute a formação do docente das escolas do campo, considerando sua formação inicial e continuada a partir dos programas de formação docente e sua contribuição para o fortalecimento da educação do campo, enquanto uma educação diferenciada, voltada para uma especificação cultural, social e política emanada pelas populações camponesas. A pesquisa realizou-se entre os meses de maio e junho de 2017, tendo como público-alvo os docentes das escolas municipais de ensino fundamental, localizadas em comunidades rurais pertencentes ao município de Portão-RS. Tem como objetivo descrever a formação inicial e continuada dos docentes dessas escolas, analisando sua consciência e contribuição enquanto educadores do campo, frente ao fortalecimento e à prosperidade das comunidades camponesas. Como metodologia, onze docentes responderam questionamentos sobre sua formação inicial e continuada, se conheciam ou já tinham participado de alguma formação específica para educadores do campo e se suas respectivas formações teriam contribuído para suas práticas docentes. Um outro questionamento envolveu o pertencimento deles às comunidades rurais e qual relevância esse dado aponta na formação escolar das populações camponesas. Também buscou-se estudar a questão da conscientização do papel formador do educador do campo para o desenvolvimento de uma identidade de pessoas pertencentes ao meio camponesino. Contudo, verificou-se que a formação inicial docente ainda é tratada de forma generalizada, não considerando os inúmeros contextos sociais e culturais assim como uma diversidade populacional, principalmente considerando a diversidade das populações camponesas. Outra constatação é a necessidade de formações continuadas que discutam o papel do educador do campo e suas ações pedagógicas para a construção de uma identidade das populações camponesas.

**Palavras-chave:** Educação do campo. Formação docente. Programas de educação do campo.

### 1 INTRODUÇÃO

Este artigo, fruto da pesquisa idealizada a partir das discussões na disciplina de Leitura Dirigida II, do curso de doutorado, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, teve como foco, problemáticas emergentes do contexto escolar discutindo a interlocução da gestão escolar.

O objetivo geral da referida pesquisa é descrever a formação inicial e continuada dos

---

<sup>27</sup> IFTO, luciana@ifto.edu.br

<sup>28</sup> UNISINOS, tatiane.kovalski@gmail.com



docentes que atuam nas escolas do campo pertencentes ao município de Portão, localizado no estado do Rio Grande do Sul, analisando sua consciência e contribuição como educadoras e educadores do campo, frente ao fortalecimento e à prosperidade das comunidades campesinas.

A formação inicial e continuada dos docentes que atuam nas escolas do campo é uma demanda que nasceu junto às propostas para o reconhecimento do direito dos diversos povos do campo<sup>29</sup> à educação. Pensar em educação do campo e na formação de educadoras e educadores do campo coloca-nos numa questão histórica marcada pela negação de direitos ou ainda pela oferta de direitos generalistas que no teor descritivo tenta igualar toda uma população sem atentar para as suas especificidades e suas realidades de contexto social, político e econômico.

Assim aponta Arroyo (2007, p.158-159)

O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. Apesar de tudo, o campo e a diversidade de seus povos não são esquecidos. A palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores(as) como a outra e os outros. A recomendação mais destacada é: não esquecer os outros, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano.

Desse modo, a realidade supracitada nos faz refletir que as políticas públicas devem priorizar as especificidades e os contextos das populações a que se destinam tais políticas e não apenas “adaptar” para a realidade, e sim, ser pensada para uma realidade específica.

Diante da importância da contextualização Lessard (2016, p. 10) enfatiza a aplicação das políticas educativas

[...] uma certa insatisfação quanto a aplicação na prática e os resultados almejados exprime-se tanto entre os decisores quanto no seio da comunidade de pesquisadores, questionando o modo de agir do Estado. A dificuldade tantas vezes observada de aplicar fielmente na prática uma política obriga-nos a olhar de perto o processo por completo, e não somente a elaboração e decisão política. Embora muitas vezes apresente-se como logicamente linear, esse processo mostra-se muito mais complexo na prática, assemelhando-se mais a um emaranhado de lógicas e agentes que constroem juntos uma política que foge parcialmente ao entendimento deles do que à encarnação exemplar de uma resolução de problemas racional. Essa situação problemática deu origem ao que podemos chamar de guinada da aplicação na prática, isto é, a transferência de uma ênfase demasiado exclusiva na elaboração e decisão política para uma maior atenção à sua realização em campo [...]

<sup>29</sup> Os povos do campo são entendidos como pequenos produtores rurais, agricultores familiares, assentados, posseiros, parceiros acampados, quilombolas, indígenas, caiçaras, ribeirinhos e outras designações que correspondem às populações que residem em áreas não urbanas.



O movimento da Educação do Campo questiona uma educação generalista, que não considera ou não se apropria de uma realidade de luta, consciência e permanência, que permeiam as relações dentro das comunidades campesinas, e também, discute a formação de educadoras e educadores do campo, que prioriza uma formação intelectual que atenda e contribua com a formação omnilateral das crianças, jovens e adultos que residem no campo, e ainda, que contribuam para a construção de um conceito de identidade e cultura específica às comunidades campesinas.

Na primeira parte deste artigo e considerando um contexto histórico dentro dos movimentos sociais sobre a educação do campo, colocamos de maneira breve, as conquistas em torno da formação inicial e continuada dos educadores e educadoras do campo. Na segunda parte, discutiremos a realidade da formação dos educadores e educadoras lotados nas escolas do campo pertencentes ao município de Portão – RS.

A partir dessa apresentação, questionamos: as políticas de formação, inicial e continuada, específicas para as educadoras e educadores do campo, são uma realidade para os docentes das escolas do campo? a formação acadêmica dos docentes que atuam nas escolas do campo, contribuem para a formação intelectual, política e social das crianças, jovens e adultos das comunidades campesinas?

Este artigo pretende discutir o alcance que as políticas de formação docente específicas para educadoras e educadores do campo estão tendo dentro da realidade das escolas do campo, bem como, entender dentro de suas respectivas formações, quais contribuições foram construídas para trabalhar com as especificidades das comunidades campesinas.

Para referenciar essa discussão tomamos como base os trabalhos de Arroyo (2007) os quais apresentam as características de uma formação docente pensada para atender e capaz de discutir as diversidades que são próprias das comunidades campesinas, Lessard (2016) que propõe discussões em torno das políticas e sua aplicação na prática, considerando os decisores, os agentes e sua realização em campo, como também os trabalhos de Haje e Molina (2015) que discute as especificidades da formação inicial para educadoras e educadores do campo, Cavalcante (2012) e Barros (2014) que discutem a formação continuada. A partir das proposições apresentadas por esses autores e a pesquisa realizada nas escolas do campo do município de Protão – RS podemos discutir a eficácia das políticas de formação docente junto aos docentes lotados nas escolas do campo e a contribuição que a sua formação acadêmica



apresenta no decorrer de suas práticas profissionais para contribuir para a formação humana, intelectual, social e política dos povos do campo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Diante do cenário educacional no qual estamos vivendo, podemos situar a educação do campo a partir de conceitos como: ressignificação, especificidade, identidade e cultura. Ressurgida a partir de um movimento de educação popular nos anos de 1980, a educação do campo ganhou espaço em uma perspectiva social e política trazida pela luta dos movimentos sociais, principalmente, no decorrer do período de redemocratização que era impulsionado no país.

A ideia de valorização ao homem, à mulher, ao jovem e à criança do campo, passa a ser discutida e, neste contexto, a Educação do Campo assume uma postura de formação humana, intelectual, política, social e profissional, contribuindo para a ressignificação de uma população esquecida e marginalizada na busca de espaços territoriais e de discussões com oportunidades para serem ouvidas, podendo contribuir para a melhoria de suas condições de vida e de suas comunidades, a partir da valorização de sua cultura, seus costumes e seu modo de trabalho.

Desse modo, a Educação do Campo, surge com a missão de discutir o respeito ao modo de vida das populações do campo, suas particularidades, a importância de conquistas principalmente em relação aos direitos humanos, sociais e políticos, priorizando uma postura crítica em relação à sociedade na qual estão inseridas e ao papel que desempenham.

Segundo Tafarel e Molina (2012, p. 574), a concepção de formação contida nas políticas de Educação do Campo são

[...] conquistas que necessariamente partem da reflexão sobre o perfil de ser humano que se almeja formar com tais políticas: para qual campo e para qual sociedade. Os valores embutidos nestas políticas contrapõem-se aos valores capitalistas, baseando-se no ideal das coletividades, na solidariedade, na superação da propriedade privada, na construção de uma sociedade em que todos trabalham, recusando a forma na qual uns vivem do trabalho de outros.

Nesse sentido, a década de 1990, foi primordial para expandir essas demandas, a partir, das lutas populares, em torno da educação, para os povos do campo. Como



proposições, dessa nova perspectiva educacional, ocorreria, o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA, realizado no ano de 1997, caracterizando, um marco real de discussões, sobre as realidades ocorridas, no cotidiano das escolas do campo e principalmente das insatisfações e do inconformismo, assim como, em relação à intolerância, com que as comunidades camponesas, vinham sendo tratadas e concebidas socialmente, sendo também discutida, a inércia dos representantes políticos, em relação, à realidade social no qual milhares de brasileiros, que habitavam os territórios considerados não urbanos, encontravam-se inseridos.

No ano seguinte, em 1988, um segundo encontro de educadores do campo, seria transformado, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, no qual, seriam debatidas, basicamente, temáticas em torno de objetivos, que já circundavam, diante das realidades do meio camponês. No entanto, com um olhar mais atento, às especificidades educacionais, o evento ocorreu no município de Luziânia-GO, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra –MST.

A I Conferência, também contaria com uma base histórica de outras entidades de movimentos sociais<sup>30</sup>, que também intensificaria suas lutas, em prol de garantias de melhoria de vida e, que também situa, a educação, como pauta de reivindicações, por acreditar, que as lutas se fazem, a partir, do conhecimento e da conscientização política, confirmada nas discussões ocorridas, no Seminário Nacional que aconteceria em Brasília, no ano de 2002 e, reafirmada na II Conferência Nacional, ocorrida em 2004, com o slogan “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!” (CALDART, 2012, p. 37).

Neste sentido, a Educação do Campo, coloca-se com uma proposta educativa, que envolve, todos os espaços e processos sociais da vida humana, do mesmo modo, que abrange todos os níveis de escolarização, perpassando por toda educação básica e superior, contemplando o ser humano, nos aspectos intelectual, cultural e social, de modo a envolvê-lo produtivamente, ao mundo social do trabalho.

A Educação do Campo, em sua natureza, representa o contrassenso, e contrapõe-se, à situação de opressão e de vulnerabilidade social na qual se encontra a maioria das populações do campo, e ainda representa à luta, a reivindicação, a prioridade de uma mudança urgente. E

---

<sup>30</sup> Fazem parte dos movimentos sociais populares: Movimento de Educação de Base (MEB), organizações indígenas e quilombolas, do Movimento Atingidos por Barragens (MAB), Comissão Pastoral da Terra – CPT entre outros. (CALDART, 2012).



nesse contexto, atua dentro de uma pedagogia contra hegemônica diante das nuances capitalistas contestando a realidade diante da formação humana, social, cultural e econômica imposta.

A representatividade e as pautas de luta dos movimentos sociais do campo são imprescindíveis, para que as políticas públicas sejam intensificadas e difundidas no cenário atual brasileiro, em benefício dos povos do campo.

Sua perspectiva é garantir os direitos sociais a todos os camponeses, especialmente os direitos à educação. Para isso, exigem não qualquer política, mas uma política diferenciada na forma e no conteúdo, definida com sua presença e participação. O protagonismo que os movimentos sociais de trabalhadores rurais vêm tendo na última década para a promoção do avanço da consciência do direito à educação tem forçado o Estado brasileiro a conceder e implementar políticas de Educação do Campo (TAFAREL; MOLINA, 2012, p. 573).

Na década de 2000, houve grandes avanços, e às lutas em torno de políticas públicas educacionais, foram intensificadas. Dessa forma, fóruns e debates, que enfatizavam uma educação do campo para as comunidades camponesas, passaram a acontecer, através de uma política educativa para os povos do campo, com base na educação popular, o que passou a apresentar resultados positivos em relação, às lutas e às reivindicações, de cunho educacional. Neste particular, o parecer nº 36/2001<sup>31</sup>, as resoluções nº 01/2002<sup>32</sup> e nº 04/2010<sup>33</sup>, assim como Grupos Permanentes de Trabalho de Educação do Campo, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, vinculada ao Ministério da Educação – MEC e como parte da SECADI, a Coordenação Geral da Educação do Campo, foram conquistas desse movimento (OLIVEIRA e CAMPOS, 2010).

Ainda tratando de avanços, no que se refere, às políticas públicas, em benefício aos povos do campo, podemos citar, a promulgação da lei nº 11.129/2005, que cria o Conselho Nacional de Juventude – CNJ, a Secretaria Nacional de Juventude – SNJ e institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, este último, a partir do ano de 2008, passaria a ser regido, pela lei, nº 11.692/2008<sup>34</sup>.

Como parte do histórico de lutas e conquistas de políticas públicas educacionais voltadas ao atendimento das comunidades do campo, no ano de 2008, o Ministério do

<sup>31</sup> Parecer CNE/CEB Nº36/2001, trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

<sup>32</sup> Resolução CNE/CEB Nº 01/2002, institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

<sup>33</sup> Resolução CNE/CEB Nº 04/2010, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

<sup>34</sup> A lei nº 11.692 de 10 de junho de 2008 dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem.



Desenvolvimento Agrário – MDA, a partir do Decreto presidencial, nº 7.352/2010, dispôs sobre uma política de educação do campo, integrando o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA<sup>35</sup>, com o objetivo de ofertar, educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA, em todos os níveis de ensino.

Várias universidades públicas e institutos federais, passariam a ofertar, por meio de editais específicos e em parceria com o Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA cursos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, inclusive cursos de formação docente para educadoras e educadores das escolas do campo como o Curso de Pedagogia da Terra, que habilitava os seus concluintes a exercerem a docência nas séries iniciais do ensino fundamental especificamente voltados para a educação do campo, priorizando o acesso educadoras e educadores que já atuam nas escolas do campo.

Em 2004 é instituído a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública – REDE, um programa que promove cursos de curta duração, aperfeiçoamento e de especialização voltados aos profissionais do magistério da educação básica e, entre os cursos disponibilizados, são ofertados cursos que discutem realidades comuns vivenciadas nas escolas do campo com temas voltados à Educação do Campo, Educação Quilombola, EJA – Saberes da Terra, Classes Multisseriadas e Educação Integral. Esses cursos são ofertados por instituições públicas de ensino superior na modalidade EAD, a partir de editais específicos e em parcerias com as secretarias municipais e estaduais de educação.

A partir de 2005, foi instituída a primeira turma do Curso de Pedagogia da Terra, ofertada pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, em parceria com o PRONERA e, que contou com intensa participação da liderança do MST, assim como, Comissão Pastoral da Terra – CPT, Movimento de Mulheres Camponesas – MMC, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Cáritas Diocesana e Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, esses movimentos juntos formam a Via Campesina no Brasil.

Outro avanço da Educação do Campo, voltado para a formação de educadores do campo foi a instituição do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, lei

---

<sup>35</sup> Algumas Universidade Federais ofertam cursos de nível superior pelo convênio do PRONERA: Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Universidade Federal de Goiás – UFG, Universidade Federal do Pará – UFPA, Universidade Federal Grande Dourados – UFGD, Universidade Federal do Ceará – UFC entre outras. Entre os Institutos Federais, podemos citar, o Instituto Federal do Pará – IFPA.



nº 12.695 de 25/7/2012, o programa prioriza a formação inicial dos educadores em exercício na educação do campo, com a oferta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, habilitando-os ao trabalho docente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, o curso pensado prioritariamente ao atendimento dos educadores que já atuam em escolas do campo é ofertado em regime de alternância, oportunizando aos profissionais a qualificação sem o afastamento de suas atividades profissionais. Os cursos podem ser ofertados na modalidade presencial através de edital específico no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/ Capes e a distância, através da Universidade Aberta do Brasil – UAB, com a expansão da modalidade a Distância.

## 2.2 DISCUTINDO A REALIDADE DA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PORTÃO - RS

A pesquisa em questão foi realizada nas escolas municipais localizadas na área rural do município de Portão – RS, no total de cinco escolas, escolhidas por serem escolas do campo em que procurou-se conhecer a formação inicial e continuada dos docentes, no total de onze, que atuam nessas escolas, como também, identificar se essas formações foram através dos programas de formação do governo federal voltados para os educadores e educadoras do campo.

A pesquisa também buscou conhecer a proximidade que esses educadores têm das comunidades rurais nas quais essas escolas estão inseridas e o seus respectivos entendimentos sobre o papel formador dos educadores do campo frente à proposta educativa discutida no âmbito da Educação do Campo.

Dentre as questões colocadas buscou-se entender como ocorre o processo de formação continuada buscando identificar a rotina em que ocorre e, se os assuntos e temas discutidos estão interligados às propostas educativas e as dinâmicas vivenciadas na rotina das escolas do campo.

Das escolas do campo investigadas três ofertam do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, uma escola oferta educação infantil e de 1º ao 4º ano do ensino fundamental e uma escola oferta de 1º ao 9º ano do ensino fundamental, dos docentes que participaram da pesquisa, nove possuem licenciatura, e quando perguntado se haviam cursado suas licenciaturas através de alguma política de formação de professor, apenas um docente afirmou



ter participado, no entanto, o seu curso não contou com a participação de movimentos sociais ligados a Educação do Campo.

Quando perguntado se conheciam alguma política de formação, inicial e continuada, de educadores e educadoras do campo, todos os docentes responderam não conhecer.

Quanto à contribuição que sua formação inicial trouxe para a sua prática docente como educador (a) do campo, apenas um docente descreveu que as discussões durante sua formação docente envolvendo o respeito à individualidade de cada um, contribui para a sua prática docente e sua relação de ensino e aprendizagem nas escolas do campo e outro docente aponta que as disciplinas de sociologia e antropologia podem contribuir com sua prática docente dentro das escolas do campo.

Questionado aos docentes se residem nas comunidades rurais em que as escolas estão inseridas, todos os docentes entrevistados afirmaram que residem em áreas urbanas e oito dos onze docentes entrevistados afirmaram que contribuem para a formação dos estudantes das comunidades rurais, apontando a troca de saberes e de realidades diferentes, conhecimento e teorias científicas e a integração em projetos pedagógicos, foram contribuições apontadas entre os docentes que residem em áreas urbanas, podem oferecer aos estudantes residentes em áreas rurais.

Diante das contribuições apresentadas foi questionado aos docentes qual seria o papel formador do educador do campo dentro da perspectiva da Educação do Campo, apenas dois docentes relataram sua opinião, colocando o seu papel voltado a discutir a importância do campo para o contexto social e a valorizar as atividades desenvolvidas no campo, principalmente voltados ao cultivo de produtos de origem vegetal e criação de animais.

Perguntado aos docentes quanto a sua experiência em sala de aula, dois docentes afirmaram ter de zero a dez anos, três docentes relataram sua experiência entre dez a vinte anos e seis docentes afirmaram ter mais de vinte anos de experiência. E quanto à experiência em escolas do campo seis docentes apontam ter entre zero a cinco anos, dois docentes tem experiência entre cinco a dez anos de experiências em escolas do campo, e três docentes relataram ter mais de dez anos de experiência em escolas do campo.

Outra questão de análise apontada no decorrer da pesquisa foi sobre a formação continuada que prioritariamente, deve ser buscada como uma forma de conectar, refletir e discutir a realidade educativa que nos envolve enquanto educadores e as propostas teóricas que nos cercam. A proposta de formação continuada para a educação do campo, além da



aproximação dos discursos teóricos e as rotinas e práticas escolares, busca discutir a importância de entender historicamente os povos do campo dentro de uma perspectiva social, cultural, política e econômica, e volta-se para os profissionais que já se encontram inseridos no processo de ensino e aprendizagem em áreas não urbanas e que essa relação principalmente atenda as diversidades, reconheça os valores sociais construídos e, a partir de práticas conscientes esses profissionais contribuam para a melhoria da qualidade de vida desses povos, nos aspectos materiais e intelectuais.

As práticas de formação continuada docente trazem o contexto do fazer sentido

[...] a questão não é saber se os agentes aplicam fielmente na prática uma política definida no topo da pirâmide escolar, mas sim compreender os processos de construção de sentido pelos agentes em situação de trabalho, processos ativados pela interrupção dos processos de interpretação usuais e rotineiros, interrupção esta engendrada por diversos acontecimentos ou choques, como, por exemplo, uma mudança de política educativa. Aqui, a “verdadeira” política ou a política “real” é a que os agentes constroem em suas interações” (2016, p.69).

Diante dessa proposta de formação continuada questionou-se aos docentes entrevistados se já haviam participado e se conheciam formação continuada dentro de uma perspectiva formadora da educação do campo, apenas um docente apontou ter participado de formação continuada citando o Programa Escola Ativa, seguindo o questionamento, foi perguntado se teriam interesse em participar de formação continuada voltada as práticas e discussões em torno da dinâmica da educação do campo, quatro docentes, mesmo trabalhando em escolas do campo, não manifestaram interesse em participar, mas quando questionado sobre a importância da formação continuada para a sua prática docente, todos os docentes entrevistados afirmaram que as práticas da formação continuada são importantes para as suas práticas, apontando contribuições como ampliação, aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos e práticas que circundam as realidades da escola na qual atua como educadora.

Outros depoimentos apontaram que atualmente as comunidades campesinas passam por mudanças, enfatizando que, as práticas de cultivo e criação de animais, estão sendo substituídas por outras atividades e ganhos econômicos voltados para as atividades urbanas e, que os educadores e educadoras do campo também devem estar preparados para lidar com essas realidades que vem a cada dia aumentando nessas comunidades, em que essas escolas do campo estão inseridas. E dentro dessa perspectiva, outro depoimento, coloca que as formações continuadas dos educadores do campo devem se aproximar das formações continuadas que ocorrem nas escolas urbanas, seguindo o comentário do docente, o mesmo



coloca que as crianças que convivem em realidades camponesas devem receber as mesmas qualificações intelectuais e possam gozar das mesmas oportunidades “na vida profissional”.

### 3 CONCLUSÃO

Pode-se apontar que os docentes, que participaram da pesquisa, lotados nas escolas do campo, possuem em sua maioria licenciatura, no entanto, nenhum dos docentes possui formação inicial em Licenciatura em Pedagogia da Terra ou em Educação do Campo, cursos esses, com formações específicas para os educadores do campo e oriundos dos programas de formação para educadores do campo.

Os docentes afirmaram não conhecer políticas de formação inicial e continuada voltadas para a educação do campo, mostrando um distanciamento dos educadores e educadoras do campo e as políticas de formação específica instituídas pelos governos públicos.

Os gestores escolares podem contribuir para estimular e desenvolver práticas de formação continuada nas rotinas escolares, assim como, intensificar o desenvolvimento de políticas de formação específicas para educadoras e educadores do campo.

E sobre o papel dos gestores pode-se enfatizar

[...] as diretoras estruturaram o sentido da mudança chamando a atenção das professoras mais para certos aspectos do que para outros, delimitando, no âmbito técnico, o campo das possibilidades e fornecendo uma interpretação global dentro da qual as interpretações das professoras podiam inserir-se [...] As diretoras também influenciam o fazer sentido das professoras de maneira indireta, na medida em que desempenham um grande papel na estruturação da conversa entre os docentes [...] Para Coburn, a formação inicial e continuada dos diretores de escola deve tratar de duas capacidades: a capacidade de compreender os fundamentos e o conteúdo da mudança e a capacidade de criar e manter as condições do diálogo entre professoras, de modo a facilitar um fazer sentido rico e traduzível em práticas de ensino renovadas e eficazes” (LESSARD, 2016, p. 88)

Em relação a formação continuada específica para os educadores e educadoras do campo, ainda precisam ser pensadas dentro da rotina das escolas do campo, sendo apontada por todos os docentes que participaram da pesquisa como uma prática fundamental para fomentar suas práticas de ensino e aprendizagem.

Os docentes participantes da pesquisa, lotados nas escolas do campo do município de Portão, afirmaram que não residem nas localidades camponesas onde se localizam as escolas do campo, dificultando o vínculo cultural e o estabelecimento de sentimento de pertença em



relação a essas comunidades, o que pode justificar o fato de apenas dois docentes colocarem sua opinião sobre o papel formador dos educadores e educadoras do campo.

Infelizmente a formação inicial e continuada docente ainda é tratada de forma generalizada, não considerando os inúmeros contextos sociais e culturais assim como uma diversidade populacional, principalmente considerando a diversidade das populações camponesas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais panorama. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília, 2012.

FORMAÇÃO continuada do professor do campo: um breve acerca da rede de educação para a diversidade. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acer vo/docs/3260d.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer vo/docs/3260d.pdf)>. Acesso em: 8 jun. 2017.

FORMAÇÃO inicial e continuada de educadores do campo: o que os dados revelam? Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19838\\_9179.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19838_9179.pdf)>. Acesso em: 8 jun. 2017.

LESSARD, Claude. **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

POLÍTICA de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação do campo. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

POLÍTICA de formação de educadores(as) do campo. Disponível em: <[https://xa.yimg.com/kq/groups/20442860/256938208/name/ed\\_campo\\_arroyo.pdf](https://xa.yimg.com/kq/groups/20442860/256938208/name/ed_campo_arroyo.pdf)>. Acesso em: 9 jun. 2017.

PORTÃO (RS). Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal de Ensino Fundamental Machado de Assis. **Projeto Político Pedagógico**. Portão: 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac. **Projeto Político Pedagógico**. Portão: 2011.



\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal de Ensino Fundamental Fazenda das Palmas. **Projeto Político Pedagógico**. Portão: 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal de Ensino Fundamental General Ozório. **Projeto Político Pedagógico**. Portão: 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal de Ensino Fundamental Gonçalves Dias. **Projeto Político Pedagógico**. Portão: 2011.

### **Sites acessados**

Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

Programa Nacional de Educação do Campo. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/14-aco-es-do-pronacampo/10-formacao-inicial-e-continuada-de-professores>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

Formação inicial e continuada de professores. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18726-formacao-inicial-e-continuada-de-professores>>. Acesso em: 13 jun. 2017.



## METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: relato de projeto de ensino no curso de Letras

Luciane Maria Wagner Raupp<sup>36</sup>

**Resumo:** Para que os futuros docentes, professores no Século XXI, possam romper com modelos de ensino que não dizem mais respeito ao contexto vigente, é necessário que tenham contato, no ambiente acadêmico, com práticas de ensino-aprendizagem que coloquem o aluno como centro do processo educacional – as chamadas metodologias ativas. Essas metodologias ativas, na Educação Superior, devem ser usadas tendo em vista as necessidades contextuais de formar profissionais autônomos e independentes, que aprendam a aprender, em um mundo de incertezas, de verdades provisórias e em constante renovação tecnológica. Com base nessas premissas, no curso de Letras das Faculdades Integradas de Taquara (Faccat/RS), nas disciplinas de Teoria Literária e Literatura Sul-Rio-Grandense, no segundo semestre de 2017, prospectou-se o desenvolvimento de um projeto intitulado “Eu, escritor(a)”, que parte, essencialmente, das técnicas chamadas PBL – *Project Based Learning* (aprendizagem por meio de projetos ou de problemas) e WAC – *Writing Across the Curriculum* (escrita por meio das disciplinas), sala de aula invertida e aprendizagem por pares (*Peer instruction*) (MORÁN, 2015). Nesse sentido, os alunos, durante as disciplinas, desenvolverão práticas em que a professora titular servirá de orientadora, a fim de que construam, como produção final da disciplina, suas narrativas ficcionais que dialogarão com os textos teóricos e ficcionais lidos e discutidos no decorrer da aula. Espera-se que, com essas práticas, os alunos não só se apropriem das competências e das habilidades previstas para as disciplinas, mas que também ressignifiquem os estudos de literatura, no sentido de apropriar-se das obras ao tecer relações intertextuais com seus próprios textos ficcionais.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas. Letras. Teoria Literária. Literatura Sul-Rio-Grandense.

### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo, apresentamos algumas das práticas realizadas nas disciplinas de Teoria Literária II e Literatura Sul-Rio-Grandense, que estão em andamento no segundo semestre de 2017, no curso de Letras das Faculdades Integradas de Taquara. Essas ações entram em consonância com práticas estudadas em encontros de formação continuada dos professores de todos os cursos de graduação da IES, que têm se pautado nas metodologias ativas, entendidas como “[...] pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (MORÁN, 2013, p.18).

---

<sup>36</sup> FACCAT e ISEI – E-mail: lucianeraupp@gmail.com



Muito se tem falado do uso de metodologias ativas na Educação Superior, tendo em vista as necessidades contextuais de formar profissionais autônomos e independentes, que aprendam a aprender, em um mundo de incertezas, de verdades provisórias e em constante renovação tecnológica. Entende-se que o estudante do Século XXI, independentemente de sua faixa etária ou de seu nível de ensino, precisa ser preparado, desde cedo, para navegar nesse ambiente de fluidez. Trata-se, portanto, de promover a educação que lhes proporcione “uma cabeça bem-feita” (MORIN, 2006), em detrimento do modelo de “cabeça bem-cheia” do século XIX – modelo que, de certa forma, persiste até hoje, especialmente em alguns cursos superiores, nos quais as aulas mais parecem palestras, totalmente centradas no professor e com atitude passiva dos alunos, transformado em meros ouvintes aos quais se “concede” o “privilégio” de, vez ou outra, fazer uma pergunta.

Parte-se também da ideia de que desenvolver a autonomia de pensamento dos estudantes, rompendo e recusando a chamada “educação bancária”. Isso porque esse modelo, infelizmente enraizado, “[...] deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (FREIRE, 2011, p. 27). Sem a criatividade, obviamente, apenas se repetem práticas e pensamentos, o que mantém o *status quo*, e não se tem a mola-propulsora da curiosidade, da dúvida, do verdadeiro aprendizado.

Além da necessidade de aguçar a curiosidade, incentivar a criatividade e preparar o estudante para estar em constante aprendizado, sublinha-se o fato de que o jovem adulto que, neste início de século XXI, consegue chegar ao Ensino Superior não tem o mesmo perfil do que chegava nas décadas de 1980 ou de 1990. Trata-se de uma geração que nasceu imersa em imagens, em estímulos visuais, em tecnologias de variadas ordens. Para ter acesso a informações, não precisa deslocar-se de casa para consultar uma enciclopédia ou uma obra especializada: as informações mais atualizadas estão na Internet, em artigos científicos publicados em portais acadêmicos respeitados e com o aval das universidades e dos órgãos de fomento das pesquisas. Isso, obviamente, desloca a função do professor: de provedor de acesso a informações, passa a ser o condutor do processo de transformar essas informações às quais os educandos têm acesso – muitas vezes rasas e/ou equivocadamente interpretadas – em conhecimento organizado e sistematizado, por meio de práticas pedagógicas significativas, construída com seus pares. Essa transformação e esse significado só podem ocorrer a partir de práticas ativas, nas quais os estudantes são os protagonistas, o que vem ao encontro do que hoje se preceitua como “metodologias ativas”, mas que já se pensa há muito tempo, sob



outros nomes e outras formas de organização menos efetivas.

Diante desses imperativos de aprender a aprender e de saber trabalhar em grupos, no âmbito da formação inicial de professores de Língua Portuguesa e de Literatura, sabe-se que é mister que os futuros docentes sejam orientados e “formados” nesse sentido. É preciso que os futuros docentes, portanto, “pensem certo”, como descreve Freire (2011, p. 30):

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas da nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, históricos como nós, o conhecimento do mundo tem historicidade. [...] Daí que não seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.

Para isso, considerando-se a especificidades do objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura e suas possibilidades inter e multidisciplinares, é necessário que se analisem as práticas, as técnicas e as metodologias existentes, no sentido de explorar e/ou adaptar aquelas que se mostram adequadas a promover essa postura ativa dos educandos, construindo seus saberes. Além disso, busca-se desenvolver nos licenciandos de Letras a ideia de que o docente é um eterno pesquisador e estudioso, indagando, constatando, intervindo.

## **2 METODOLOGIAS ATIVAS NAS DISCIPLINAS DE LITERATURA NO CURSO DE LETRAS**

Por muito tempo, considerou-se como uma boa aula de literatura na Educação Superior aquela em que o professor contava detalhadamente o enredo de uma obra, relacionava-a a determinadas teorias, interpretava, dando múltiplos sentidos prontos ao seu público passivo e, muitas vezes, sonolento. Aos discentes, restava memorizar os passos de análise do docente e reproduzi-los em outras obras e/ou nas provas. Dessa forma, as habilidades desenvolvidas diziam respeito àquelas da esfera da memória, não havendo espaço para a criatividade ou para outras visões ou recortes teóricos que não aqueles privilegiados pelo professor.

Quando se pensa que também no Ensino Superior é necessário o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes, valores e emoções (CHAVE), sabe-se que esse tipo de organização do ensino não segue válido por contemplar apenas a reprodução de ideias. Para que as práticas pedagógicas venham ao encontro de tais competências e habilidades, elas precisam compreender fazeres pedagógicos pautados pelo estímulo da postura ativa do aluno,



usando e refletindo sobre o objeto de estudo – neste caso específico, a literatura.

O ensino de Literatura, na Educação Superior, na perspectiva da formação de um sujeito com “a cabeça bem feita”, conforme preceitua Morin (2006), precisa estar organizado de forma a contemplar não só o conhecimento da e sobre a literatura, mas também a experimentação da produção literária, no que se convencionou chamar de “escrita” criativa.

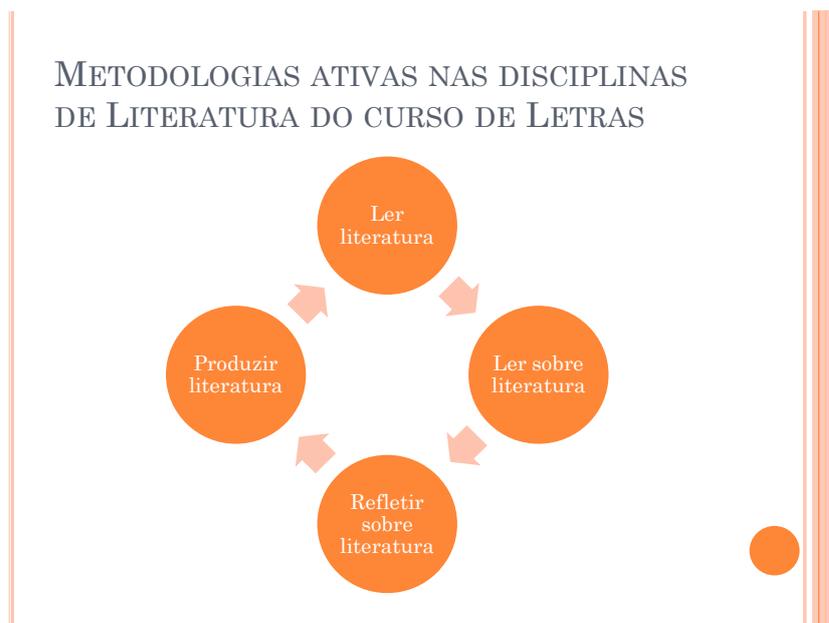
No que se refere ao conhecimento da literatura no Ensino Superior, entendem-se dois aspectos – a leitura de obras literárias e de obras teóricas. No que se refere à leitura de obras literárias, cabe frisar que o futuro professor de Língua Portuguesa e de Literatura na Educação Básica precisa ter um repertório inicial de leituras que lhe permita articular projetos de ensino eficientes com seus alunos, ou seja, precisa conhecer obras de qualidade para que possa indicar de forma adequada aos seus alunos, vindo ao encontro da sua realidade e de seus interesses. Além disso, como profissional da área, precisa conhecer e posicionar-se criticamente tanto em relação às obras consideradas clássicas quanto aos *best-sellers*, tecendo relações inter, extra e intratextuais.

Já no que tange ao conhecimento sobre a literatura, o acadêmico de Letras precisa conhecer as principais vertentes teóricas sobre as quais se embasavam ou embasam os estudos literários, as quais fundamentarão suas análises, suas leituras, seus julgamentos de valor e até mesmo suas práticas em sala de aula ou a continuidade de seus estudos no âmbito de cursos de pós-graduação *strictu senso*. Em síntese, o acadêmico deve conhecer caminhos a trilhar para fazer análises teoricamente fundamentadas, sabendo os princípios epistemológicos que as norteiam e a que correntes de pensamentos se filiam. Ou seja, deve saber que a análise literária não é feita de forma meramente intuitiva.

De outro lado, na perspectiva das metodologias ativas, não faz sentido o acadêmico de Letras apenas *ler* literatura e não *produzir* literatura. Partindo do pressuposto de que a literatura é a arte da palavra, entende-se que se trata do uso especial do signo linguístico, muitas vezes rompendo com convenções em prol da construção de sentidos e da busca da expressão do ser humano e de seus conflitos em um determinado espaço e tempo. Esse uso especial, no que se refere ao ensino, não pode ser contemplado passivamente, deixando o discente apenas no nível da leitura, mas é preciso que ele também se expresse literariamente.

Essa postura ativa frente à literatura no Ensino Superior pode ser representando graficamente conforme se vê na Figura 1.

Figura 1 - Circuito das metodologias ativas nas disciplinas de Literatura no curso de Letras



Fonte: Elaborada pela articulista

Como se vê no quadro, estabelecem-se, pelo menos, quatro momentos que precisam ser contemplados. A leitura de obras literárias é o ponto de partida e de chegada de todo o processo, que também conta com o embasamento teórico para reflexões e para as produções literárias do acadêmico. Desse modo, o uso de metodologias ativas no curso de Letras não só desloca a teoria do lugar privilegiado de centro do processo como também acrescenta a produção de literatura nessa jornada.

Ao colocar as obras literárias como centro do ensino, tanto na leitura quanto na produção, o desenvolvimento de atitudes, valores e emoções somam-se grandemente ao das competências e habilidades de leitura e de produção de textos, tendo em vista o poder humanizador e de estabelecer empatia que a literatura tem. Além disso, quando oportunizada a experimentação artística aos discentes, é também dado espaço para que possam expressar-se, empoderando-os ao lhes dar voz e vez.

### **3 AULAS PARA FUTUROS DOCENTES DE LITERATURA SOB A PERSPECTIVA ATIVA**

O uso dos quatro pilares mostrados na Figura 1 também vem ao encontro das futuras práticas dos licenciandos em Letras em sala de aula na Educação Básica. Ao experimentar



aulas com metodologias ativas, de certa forma, já têm contato com outras metodologias e técnicas que têm igualmente outras bases epistemológicas, diferentes das que foram expostos quando estavam no Ensino Fundamental ou Médio. Isso porque, do mesmo modo que o ensino de gramática baseado em “decorebas” e exercícios mecânicos constitui uma prática em descompasso com o mundo e com os estudantes do século XXI, as abordagens tradicionais do fenômeno literário também não ficam longe disso. É de saber corrente que, muitas vezes, comete-se o equívoco de achar que “aula de Literatura” deve ocorrer apenas no Ensino Médio, quando a disciplina entra (ou não) na grade curricular. E, entrando na grade, o que normalmente se ensina é história da literatura brasileira – e muito mais história (mal “dada”, mal fundamentada) do que literatura em si.

“Aula” de literatura é ensinar olhar para as particularidades do fenômeno literário no seu *status* de arte da palavra. Como arte da palavra, sua introdução deve ter início desde o primeiro dia em que uma criança aporta na escola, apresentando-lhe as múltiplas possibilidades que tem de se expressar na língua materna, evocando-lhe e desenvolvendo, gradativamente, Habilidades, Competências, Atitudes, Valores e Emoções (CHAVE). Trata-se, pois, de dar acesso aos bens culturais da humanidade, direito do qual nos fala Candido (2004).

Nesse sentido, entende-se que também na Educação Básica a abordagem de textos literários é peça central das aulas de Língua Portuguesa, embora reconheçamos a necessidade de trabalhar com todos os outros gêneros e com vários portadores de textos, vários suportes, de acordo com seus usos sociais e concretos. Também se postula que não existe a separação entre aulas de “língua” e aulas de “literatura”, uma vez que no texto literário encontra-se a expressão da língua em todas as suas possibilidades (re)criadoras e criativas. Há que se ter, no entanto, o cuidado de não usar os textos, literários ou não, como pretextos ou artificialismos para exercícios estéreis de gramática. Adiciona-se também outro cuidado: o de não esquecer de que a leitura também é deleite, evitando “pedagogizá-la” em demasia.

A abordagem ativa de textos também é consenso entre os estudiosos, que propõem, entre outras ações, formas de sequencializar essa abordagem, de organizar oficinas, tal qual o fazem, por exemplo, Cosson (2007), Braga e Silvestre (2002) e Raupp et al (2013). Há também as chamadas “sequências didáticas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) ou os “projetos didáticos de gênero” – PDGs. É perceptível, portanto, que a centralização no estudante como leitor e autor de textos já vem, na teoria, de longa data. É necessário, porém, que as práticas



nas aulas de leitura e de literatura se deem no sentido de descentrar o professor desse processo, que assume o papel de mediador e de organizador. É nesse sentido que se espera que o futuro docente planeje e vivencie as suas práticas: organizando as atividades de leitura, escrita e reflexão sobre a língua de modo a tornar seus estudantes ativos nesse processo. Além disso, os licenciandos devem considerar, especialmente para a seleção de textos e de ações, as particularidades do meio em que os estudantes estão inseridos e o estágio de leitura em que se encontram. Isso porque “As crianças são leitores em desenvolvimento; sua abordagem de vida e do texto brota de um conjunto de padrões culturais diferentes dos padrões dos leitores adultos” (HUNT, 2010, p. 135).

Nesse mesmo sentido, das relações entre leitura e relações sociais, Cosson (2007, p. 27) afirma: “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.”

Esses compartilhamentos sociais de que nos falam os autores supracitados ressaltam a importância de uma metodologia de ensino da língua, da leitura, da literatura a partir da perspectiva dialógica e ativa. Não se pode fazer isso em uma sala de aula silenciosa, com os alunos dispostos uns atrás dos outros. Para que essas concepções teóricas cheguem onde realmente interessam — à educação das crianças e dos jovens na perspectiva da autonomia de pensamento —, os docentes precisam ressignificar e remodelar as práticas educativas que têm no horizonte, às quais foram submetidos enquanto discentes.

Essa remodelação das práticas para metodologias ativas, no que concerne aos estudos da linguagem devem levar em conta o que Lajolo (2008, p. 106) argumenta acerca da literatura, mas que pode ser estendido à disciplina escolar em si:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

É porque o estudante, para exercer sua cidadania, precisa ler, entender, argumentar é que ele precisa ter desenvolvidas as suas competências que o levarão a aprender a aprender.



## **5 AULAS DE TEORIA LITERÁRIA II E LITERATURA SUL-RIO-GRANDENSE: PROJETO EU, ESCRITOR(A)**

No corrente segundo semestre de 2017, nas disciplinas de Teoria Literária II e Literatura Sul-Rio-Grandense, baseando-se na técnica *Writing across the curriculum* (WAC), está-se desenvolvendo o projeto *Eu, escritor(a)*. Embora a citada técnica normalmente resulte da escrita de textos de caráter mais acadêmico ou científico, por se tratar de disciplinas que têm a arte literária como seu objeto, terá como resultado a escrita de narrativas ficcionais longas – romances e/ou novelas.

A partir de técnicas de sensibilização, em cada uma das disciplinas, na primeira aula do semestre, foi feita a criação de personagens. A partir disso, a cada semana, os personagens vão passando por diversas situações, de acordo com as situações-problema levantadas pela professora, sempre relacionadas às leituras que se estão fazendo em casa e debatidas em aula, sob o princípio da *sala de aula invertida*. Trata-se, assim, de um modo significativo e criativo de o estudante (res)significar os conceitos desenvolvidos, não só solidificando suas competências e habilidades de leitura e de escrita, mas também atitudes (perseverança, disciplina para escrever), bem como questionando valores e emoções.

Na disciplina de Teoria Literária II, as narrativas estão sendo desenvolvidas individualmente. A cada semana, os acadêmicos postam suas produções via página do *Google Classroom*, que são lidas e avaliadas pela professora, a qual também faz comentários em aula sobre aspectos técnicos da escrita. Na disciplina de Literatura Sul-Rio-Grandense, as produções são feitas em grupos, com os seguintes papéis rotativos: redator, revisor 1 e revisor 2. O revisor 1 pode mudar ou complementar o texto. Já o revisor 2 apenas trata de aspectos gramaticais e ortográficos. A cada semana, os acadêmicos devem trocar de papel. De certa forma, trata-se de mesclar a técnica WAC com o *Peer instruction* (instrução por pares), aprendendo a trabalhar em equipes e a geri-las, aceitando críticas e também saber fazê-las de maneira que sejam aceitas sem causar conflitos. Por isso, além das habilidades e competências de escrita, essa tarefa, que alia o trabalho em grupo e a expressão artística, também envolve atitudes, valores e emoções. Essas funções semanais devem estar especificadas no texto apresentado à professora, que lê, corrige e avalia inclusive o trabalho de revisão, em uma prática interdisciplinar.

Além da técnica *Writing across the curriculum*, também são usadas outras técnicas e



metodologias ativas, como a sala de aula invertida, a instrução por pares (*Peer instruction*) e a resolução de PBL – *Project Based Learning* (aprendizagem por meio de projetos ou de problemas), que se mesclam e se combinam. Além disso, são usadas técnicas de motivação que, futuramente, poderão ser adaptadas, recriadas e multiplicadas pelos licenciandos, que já as vivenciaram na prática.

Para novembro de 2017, está prevista a I Mostra Literária do curso de Letras, na qual os acadêmicos das duas disciplinas lançarão suas narrativas sob forma de publicação na Amazon. Espera-se que, com isso, além de darem um significado maior em suas vidas às leituras literárias e teóricas das duas disciplinas, os futuros professores possam expressar-se artisticamente por meio das suas obras, sentindo-se capazes e valorizados.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas nas disciplinas do curso de Letras que têm a literatura como foco, portanto, não podem se dar “de cima para baixo”, na verticalidade de um professor para um “a-luno” sem luz, mas que, devido às trocas e à descentralização do processo de ensinagem, ocorrem nos mais diversos sentidos, sempre buscando o aprofundamento das questões, a consistência nas afirmações, por meio de um movimento constante de pesquisa e de estudos. Junto com seus estudantes, o professor também é e será um eterno estudante.

Com isso, também se espera que os futuros docentes percebam que ser professor de língua materna e de literatura trata-se de uma tarefa em que o ensinar exige especialmente “alegria e esperança” (FREIRE, 2011, p. 70) e “a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2011, p. 74). Várias teorias, há décadas, já apontam para a necessidade de práticas ativas no ensino dos fenômenos linguístico-literários, porém muito pouco eco encontram no cotidiano das escolas e das universidades. Nesse sentido, cabe às instituições de Ensino Superior, nos seus cursos de licenciatura em Letras, não só mostrar, na teoria, as possibilidades de mudança, mas fazer, na prática, que essas mudanças metodológicas são possíveis, mantendo a coerência entre o discurso e a prática.

## REFERÊNCIAS

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima Barros. Três etapas. In: CONSTRUINDO o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula. São Paulo: Petrópolis, 2002. p. 29-34.



CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. Palestra pronunciada na XXIV reunião anual da SBPC em São Paulo, jul./1972. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **CONVERGÊNCIAS midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015. Disponível em <[http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)>. Acesso em: 21 nov.2016.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

RAUPP, Luciane Maria Wagner Raupp et al. **10 anos do Projeto Ler...: propostas metodológicas para o Ensino Fundamental**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **GÊNEROS orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.



## A (DES) MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marisa Alff dos Santos<sup>37</sup>  
Raquel Karpinski Lemes<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de campo que teve como objetivo analisar se há (Des) motivação na prática docente nas escolas da rede pública de Nova Hartz, RS e quais são as expectativas em relação a sua profissão nos dias atuais. Pois para Böck (2008), a força da Educação está no vínculo afetivo e relacional em que se dá a relação entre aluno e professor, ou seja, o elo entre um e outro. Para coleta dos dados, foi utilizada, como instrumento, uma entrevista. A pesquisa visou os seguintes objetivos: delinear aspectos recentes da educação em nossa Sociedade, no Ensino Fundamental, frente às mudanças que aconteceram ao longo dos anos; apontar possíveis situações que causam a motivação no trabalho docente; reconhecer características dos docentes realizados com a profissão nos dias atuais; descrever as estratégias utilizadas pelos professores para manter-se motivados em sua carreira profissional; identificar se ao longo dos anos houve uma desvalorização da profissão docente e expor ações da Gestão Escolar. Segundo Bergamini (1991, p. 48), para compreendermos a motivação, devemos dar um enfoque o mais natural possível, o qual individualiza as pessoas, respeitando sua história particular de vida, o que denominamos de “realidade motivacional do ser”. Como aporte de base teórica o estudo fundamentou-se nos seguintes autores: Freire (2001-1995), Böck (2008), Gadotti (2003), Bergamini (1991), Lück (2014), Nóvoa (1991) entre outros. Os resultados da pesquisa, conforme os relatos dos entrevistados estão ligados à própria prática docente.

### 1 INTRODUÇÃO

Com as mudanças tecnológicas e humanas no que diz respeito a conceitos e a padrões (família, valores, direitos humanos) ocorridos na Sociedade e nos sistemas de ensino nos últimos anos, pode-se apontar uma crise de identidade e desmotivação nos profissionais docentes.

Em meio a tantas preocupações e frustrações sentidas (insucesso dos alunos, condições de trabalho, indisciplina, negligência das famílias e, às vezes, da própria Gestão Escolar), somando-se à desvalorização da profissão docente passada por nós em algum momento da carreira, entre outras situações, foram os motivos que nos levaram ao seguinte questionamento: o que nos motiva a sermos professores nos dias atuais?

Embora, no passado, os professores do ensino primário e os párocos fossem os

<sup>37</sup> Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT – Taquara, RS. marisa.alf@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora da FACCAT - Mestre em Educação pela UFRGS. –Taquara, RS. raquelk@faccat.br



principais agentes culturais nas aldeias e vilas, e os professores do ensino secundário pertencessem à elite social das cidades, essa situação não ocorre no presente (NÓVOA, 1991).

Percebem-se, nos últimos tempos, nos espaços escolares, uma desmotivação e uma descrença no ensino por parte de alguns professores por vários fatores, como os já citados anteriormente.

Portanto, este estudo pretende conhecer, de maneira mais aprofundada, o cotidiano escolar e identificar situações que causam o bem-estar docente bem como os fatores que causam possível desmotivação e, mesmo assim, a permanência do docente na área.

## **2 DESAFIOS ATUAIS À PROFISSÃO DOCENTE**

A partir da década de 1990, data na qual foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96, intensificaram-se as reformas políticas, aumentando as atribuições das funções docentes.

Com base na reforma, Nogueira (2003, p. 22) afirma que as

[...] políticas, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do ‘novo’ mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista.

Retomando a polêmica sobre formação do professor das séries iniciais, o Conselho Nacional de Educação (órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, que foi criado com o objetivo de colaborar na formação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao ministro da Educação) define a docência como base da formação no curso de Pedagogia. Por meio de novos Decretos e Resoluções, alteraram a Lei de Diretrizes e Bases, limitando-a em instituições não universitárias, bem como seu nível de especialização, levando as diversas habilitações para o nível de pós-graduação. A formação de professores passa a se dar em Universidades e em Institutos Superiores de Educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Os tradicionais cursos normais de nível médio foram apenas admitidos como formação mínima, no Art. 62, diz que a formação de docentes para atuar na



[...] Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Ao encontro do que afirma Nogueira (2003), faz-se necessário analisarmos esse contexto atual, repleto de exigências e de expectativas (formação integral dos sujeitos) perante a escola e seus professores. A formação de professores deve estimulá-los a refletirem criticamente sobre a sociedade, sobre suas missões como educadores, sobre conceitos e sobre a natureza da educação.

Destacamos também a novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), intitulado por Licenciatura, com isso, a identidade do curso e sua atuação, pela Resolução nº. 1 de 15 de maio de 2006. Conforme a Resolução cabe ao Curso de licenciatura em Pedagogia formar o profissional para a atuação na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como, de forma complementar, no ensino nos cursos de Nível Médio, na modalidade Normal, além de estar apto para prestar apoio escolar, para atuar em atividades de organização e gestão educativas, de produção e difusão de conhecimento no campo educacional, tanto no científico como no tecnológico.

Anteriormente, no curso Normal Superior, os estudantes tinham que optar pela habilitação. Sendo assim, o Parecer de 15 de maio de 2005 não se refere à formação de Pedagogo, mas à Licenciatura em Pedagogia. Dessa forma, o curso de Pedagogia ganhou maior abrangência na área e indica que sua principal ênfase se faz na docência.

O parecer do CNE nº 05/05 diz que “a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia” (BRASIL, 2005b, p. 7).

Como podemos ver no que diz no Parecer do Conselho Nacional de Educação, nº 05/05 citado acima, o conceito de docência, definido pelo Conselho Nacional de Educação, não está relacionado somente em ser professor de sala de aula. A docência passa além dos limites de sala de aula, ou seja, tem uma abrangência maior. As diretrizes ampliam o conceito de docência.

Como citado no Plano Nacional de Educação (2004), como Meta 7, não se pode falar em qualidade da Educação Básica sem antes pensar nas melhorias de condições para o



trabalho dos docentes, investimentos por parte do governo em recursos humanos capacitados, infraestrutura, recursos pedagógicos, parcerias com a comunidade escolar e formação continuada. Lá se vão mais de uma década e pouco se fez para erradicar tais problemas.

### **3 PROFISSÃO DOCENTE (REALIZAÇÕES/FRUSTRAÇÕES)**

Em sua prática diária, o professor tem, em suas mãos, a possibilidade de contribuir para a formação de seres humanos éticos, críticos e participativos na sociedade, pois, além de conteúdos, é a formação humana que ocorre. A partir do ensino, podemos compreender melhor nossa realidade, questioná-la e, sucessivamente, mudar nossa história.

Segundo Böck (2008), a força da Educação está no vínculo afetivo e relacional em que se dá a relação entre aluno e professor. O aluno não aprende somente o que o professor ensina, mas o que ele transmite, como seus valores, frustrações, realizações. Essa relação direta e permanente é que garante o sucesso ou não do ensino escolar.

O desafio é realizar uma prática diferente das décadas anteriores ou da escola de poucos para poucos. A tecnologia levou a educação para espaços fora da escola e ao alcance de muitos, difundindo e reconstruindo conhecimentos.

Uma nova postura profissional deve ser assumida pelos professores diante da sociedade que estamos vivendo hoje, como afirma Gadotti (2003), a “mudança do sistema deve partir do professor e de uma nova concepção do seu papel. Daí a importância estratégica de discutir hoje o novo papel do professor”. (p. 26). Ainda para o autor, acredita que a mudança do sistema e das instituições não virá de cima, pois por essência o sistema é conservador. Acredita que o agente protagonista é o profissional da escola.

Na obra *À sombra dessa mangueira*, Freire (1995) define as dificuldades encontradas pelos professores em nossa sociedade como [...] uma sociedade desafiada pela globalização da economia, pela fome, pela pobreza, pelo tradicionalismo, pela modernidade e até pós-modernidade, pelo autoritarismo, pela democracia, pela violência, pela impunidade, pelo cinismo, pela apatia, pela desesperança, mas também pela esperança [...] (FREIRE, 1995, p. 59).

Na escrita do autor, percebemos que estamos inseridos em uma sociedade desafiadora. A realidade escolar é, muitas vezes, diferente da sonhada pelos docentes, tornando um número expressivo de professores desmotivados, desinteressados e com discursos derrotistas sobre sua vida profissional, segundo Böck (2008).



Se um professor estiver desmotivado durante seu trabalho, conseqüentemente haverá uma queda na qualidade das aprendizagens e do ensino de seus educandos. Jesus (2004) sinaliza a importância de se pensar em novos paradigmas educacionais que levem a uma reestruturação do modelo escolar atual, levando em conta as limitações e o bem-estar tanto do professor quanto do aluno.

O professor é um trabalhador que, como qualquer outro, deve sentir-se motivado e satisfeito no seu campo profissional, pois o trabalho é um fator relevante na formação de identidade e na inserção social do ser humano. Por isso, “a escola é fator constitutivo da infância, portanto é personagem importante na vida de cada um. Professores são importantes, ensinam, transmitem conhecimentos, valores, carinho, afeto, limites” (BÖCK, 2008, p. 115). No entanto, cada vez mais encontramos “docentes irritados, cansados, desmotivados, sem encontrar significado pessoal no seu trabalho e sentindo-se desvalorizados profissionalmente” (BÖCK, 2008, p. 115).

Segundo Böck (2008), muitas vezes sem saber, os professores passam a sofrer *Burnout*. Em português, essa palavra é traduzida para um fenômeno que significa “perder a energia”, uma síndrome de desistência. Esse fenômeno consiste em um processo que se desenvolve na interação do ambiente de trabalho, conforme características pessoais.

A definição desse processo toma como referência, construída em 1981, por Maslach e Jackson, que se referiram a uma tensão emocional crônica, gerada principalmente em pessoas cuja atividade era manter contato direto e contínuo com outros seres humanos, profissionais que trabalhassem com relações interpessoais, como professores e funcionários da saúde.

A Síndrome de *Burnout* é entendida por esses autores como um conceito multidimensional que envolve três fatores: exaustão emocional, despersonalização/ceticismo e ineficácia/reduzida realização profissional (BÖCK, 2008).

Os aspectos mais citados como desencadeadores dessa síndrome foram: estresse, carga de trabalho excessiva, contato direto com pessoas, falta de controle decisório, personalidade perfeccionista, remuneração insuficiente, falta de união dos colegas de trabalho e valores conflitantes. Para amenizar os desafios no cotidiano escolar, à troca de experiência entre educadores, o trabalho e a parceria da Gestão Escolar, além da formação continuada, são fatores que podem contribuir para possíveis soluções de eventuais problemas e evitar a desmotivação dos docentes.

#### 4 CONCEITOS: MOTIVAÇÃO/DESMOTIVAÇÃO

É difícil definir exatamente o significado de motivação, pois, muitas vezes, tem caráter muito subjetivo. Motivação, para Chiavenato (1999), seria tudo que impulsiona o indivíduo a agir de determinada forma ou gera um comportamento específico, podendo ser provocada por um estímulo (externo ou gerada internamente no indivíduo).

Segundo Bergamini (1991, p. 48), para compreendermos a motivação, devemos dar um enfoque o mais natural possível, o qual individualiza as pessoas, respeitando sua história particular de vida, o que denominamos de “realidade motivacional do ser”. Essa realidade não possui réplica, por que diz respeito às vivências de cada ser. Por isso, somente os estudos que compõem essa realidade motivacional de âmbito individual poderão mostrar orientações para a compreensão dos comportamentos e das reações típicas de cada ser em separado.

O psicólogo americano Abraham Maslow (apud KOTLER; KELLER, 2006) propõe um conjunto de cinco necessidades que o indivíduo, em sua totalidade, precisa alcançar para atingir sua motivação pessoal. Nesse conjunto, necessidades inferiores precisam, em partes, ser satisfeitas para que as necessidades superiores mostrem-se como motivadoras. Ele propõe uma Pirâmide de Necessidades de origem biológica que o sujeito vai atingindo conforme as situações vivenciadas.

Figura 1 -Pirâmide de Maslow<sup>38</sup>



Essas necessidades humanas, segundo Maslow (apud KOTLER; KELLER, 2006), organizam-se em uma escala que ele denominou de Hierarquia dos Motivos Humanos. Conforme o seu conceito, uma necessidade é substituída pela seguinte mais forte na medida em que começa a ser satisfeita. Maslow compreende o homem como insatisfeito durante sua

<sup>38</sup> FONTE: Disponível em: <<http://objetivolua.com/piramide-maslow-organizacoes/>>. Acesso em: 23 ago 2016.



trajetória de vida. As necessidades citadas por ele dividem-se em necessidades primárias (fisiológicas e de segurança) e necessidades secundárias (sociais, de estima e auto realização).

Enquanto Maslow (apud KOTLER; KELLER, 2006) acredita e defende seus estudos sobre a teoria da motivação fundamentada na Pirâmide das Necessidades Humanas (abordagem intraorientada), Herzberg (apud KOTLER; KELLER, 2006) alicerça sua teoria da motivação no ambiente e trabalho do indivíduo (abordagem extraorientada).

Frederick Herzberg (apud KOTLER; KELLER, 2006) evidenciou, a partir de estudos e de análises sobre o que as pessoas desejavam obter com o seu trabalho, dois fatores que garantem satisfação/ motivação, denominando-os de Fatores Higiênicos e Fatores Motivacionais.

Fatores Higiênicos são aqueles que dizem respeito às condições físicas de trabalho do indivíduo e, conseqüentemente, podem evitar a insatisfação. São eles: estrutura física do trabalho, salário, relações, regulamentações, benefícios, oportunidades e políticas da empresa. Os fatores higiênicos são capazes de reduzir ou anular a insatisfação, mas não conseguem levar à motivação. Também são conhecidos como extrínsecos<sup>39</sup> ou ambientais.

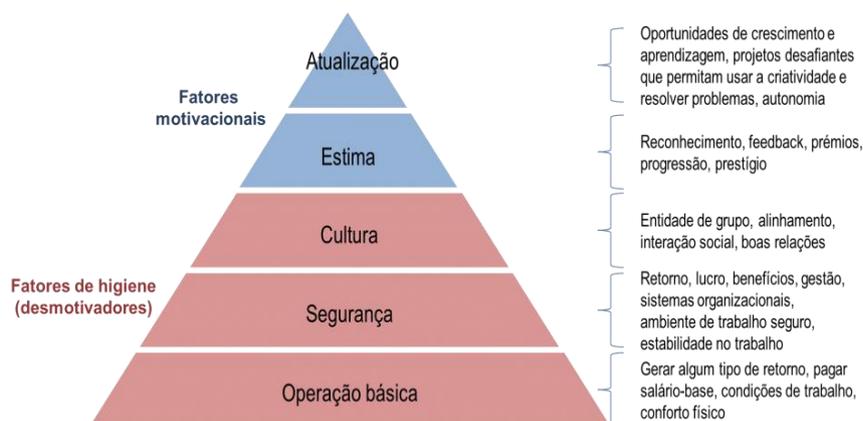
Os fatores extrínsecos, como salário, segurança, políticas organizacionais, relacionamento interpessoal, condições do ambiente, não são fatores que geram a motivação segundo Bergamini (1991). Eles apenas farão com que as pessoas os busquem caso venham a perdê-los. Essas condições oferecidas apenas mantêm um baixo nível de insatisfação, mas não oportunizam as verdadeiras necessidades psicológicas das pessoas.

Podemos relacionar a Pirâmide das Necessidades Humanas de Maslow com a Teoria dos Fatores Higiênicos e Motivacionais de Frederick Herzberg nas organizações:

---

<sup>39</sup>Extrínseco: fatores externos em relação ao indivíduo (ambiente) Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Enfoque/article/viewFile/7165/4127>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

Figura 1 - Pirâmide<sup>40</sup>



Em relação aos Fatores Motivacionais, destacamos que o termo motivação, para Herzberg, envolve os sentimentos de realização, valorização, reconhecimento, crescimento, realização de tarefas desafiadoras e significativas. Também chamados de intrínsecos<sup>41</sup>. Estão relacionados à própria tarefa ou localizados na pessoa, enquanto os fatores de insatisfação não se referem à pessoa, mas a fatores externos a ela, como, por exemplo, o descaso dos governantes em relação à educação para os professores (ZANELLI; BORGES; BASTOS, 2004).

Segundo Vergara (2002, p. 78) a motivação é “intrínseca, também não podemos dizer que motivamos os outros a isso ou aquilo. Ninguém motiva ninguém. Nós é que nos motivamos, ou não. Tudo o que os de fora podem fazer é estimular, incentivar, provocar nossa motivação”. Dito de outra maneira, a diferença entre motivação e estímulo é que a primeira está dentro de nós e o segundo, fora.

Quando encontramos professores desmotivados, identificamos possíveis fatores que causam tal situação e que geram, conseqüentemente, uma queda na qualidade do ensino. Podemos dizer que a motivação é um impulso interno e a força da energia depende de cada um. “A motivação é uma força que se encontra no interior de cada pessoa e que pode estar ligada a um desejo. Uma pessoa não pode jamais motivar outra, o que ela pode fazer é estimular a outra”. (GOOCH, MCDOWELL, 1988, p. 51).

<sup>40</sup> Fonte: <http://objetivolua.com/piramide-maslow-organizacoes/> acesso em 23 ago. 2016.

<sup>41</sup>Intrínseco: fatores pessoais relacionados ao indivíduo (sentimentos). Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Enfoque/article/viewFile/7165/4127>>. Acesso 25 abr. 2016.



#### 4.1 O IMPACTO DA MOTIVAÇÃO/DESMOTIVAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Nossa sociedade encontra-se repleta de violência, exclusão, discriminação e dominação, levando-nos a uma desumanização e a uma desmotivação gritantes nos dias atuais. Então, neste momento, estamos sendo desafiados a fazermos de nossas escolas espaços-tempos de vivências mais humanas do que a rua, o mercado de trabalho, do que o capitalismo e tantos outros mecanismos de agressão à dignidade dos alunos, segundo Henz (2007).

É necessária atenção para que não façamos da escola somente um espaço de transmissão de conhecimentos específicos. “Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE 2011 p. 80). Nessa concepção “bancária” de educação, frequentemente se esquece de que a escola é formada por e formadora de gente.

Logo, a humanização dos sujeitos se dá a partir das vivências, do diálogo, da cooperação, em que cada um tenha a possibilidade de dizer sua palavra e de ter sua história de vida respeitada, buscando motivá-lo no contexto que estão inseridos — neste caso, a escola.

Por meio da prática baseada no diálogo crítico-reflexivo e problematizador, partindo da realidade de cada um, das concepções de mundo de cada um, podem-se construir novos conceitos, visões. Assim, na medida em que se integram, interagem, alunos e professores motivam-se, humanizam-se e aprendem juntos.

Nossa sociedade, cada dia mais, enfatiza o consumo desenfreado e imediatista. As mídias valorizam somente o poder, o dinheiro, a fama, tirando o foco da importância da educação para transformar vidas e realidades. A comparação se torna injusta e desmotivadora. Os alunos não se sentem motivados, muitas vezes, a buscarem, por meio do ensino, seu crescimento e sua realização pessoal. Não estamos formando sujeitos curiosos e criativos.

Para Day (2004), o desafio para os professores e gestores é manter a paixão acesa, à medida que as necessidades dos alunos e da sociedade vão mudando. É o que comprovam as seguintes palavras do autor “não haverá provavelmente nada dentro de uma escola que tenha mais impacto nos alunos em termos de desenvolvimento de destrezas, da autoconfiança ou do comportamento da sala de aula do que o crescimento pessoal e profissional dos seus professores”. (DAY, 2004, p. 186).

É na escola que aprendemos a sermos críticos, solidários e participativos. Logo, é



necessário humanizar para somar, pensar a existência humana e agir. Só assim teremos uma formação do todo.

## 5 MÉTODO

A pesquisa de campo teve a finalidade de analisar, classificar e interpretar os fenômenos que foram desenvolvidos e os dados que foram coletados, bem como obter informações e compará-las com base em dados bibliográficos.

Essa metodologia de análise de dados é indicada para esse tipo de pesquisa, visto que, a partir de diversos tipos de coleta de dados, é necessária uma organização sistemática para realizar a descrição e interpretação dos dados coletados, por isso se optou por usar apenas três das cinco que destaca Moraes (1999), porque vão ao encontro da realidade pesquisada. Portanto, os dados coletados foram submetidos às três seguintes etapas: categorização, descrição e interpretação, que caracterizam a metodologia em questão, de acordo com Moraes (1999).

A apresentação dos resultados foi feita através da descrição dos discursos e representação gráfica, a fim de facilitar a compreensão dos dados.

Para Minayo (1993), a relação entre a pesquisa quantitativa e qualitativa não pode ser pensada em termos de posições contraditórias. Devemos analisar as relações sociais em seus aspectos mais concretos e aprofundar seus significados. Assim, os estudos podem gerar questões para serem aprofundadas em cada uma delas e se entrelaçarem.

Sendo bibliográfica e quali-quantitativa, de cunho exploratório, a pesquisa foi realizada a partir da aplicação de um questionário com cinco perguntas abertas e dados coletados para analisar o perfil do pesquisado, em cinco escolas no município de Nova Hartz, sendo duas escolas da rede estadual e três escolas da rede municipal. Em cada escola, três professores opinaram sobre aspectos da realidade escolar na atualidade, ou seja, foram 15 professores no total.

### 5.1 MOTIVOS QUE O LEVARAM A ESCOLHER A PROFISSÃO DOCENTE.

Dentre os entrevistados, em relação aos motivos que os levaram a escolher a docência como profissão, a maioria dos participantes declarou ser um sonho desde a infância, devido à admiração que sentiam por seus professores dos anos iniciais. Foram estimulados e

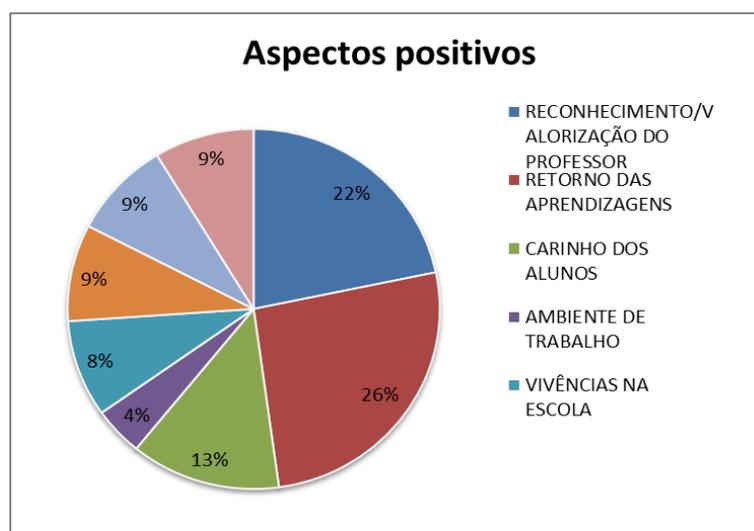
influenciados por seus familiares a ingressarem na carreira, sendo identificados por alguns como vocação posteriormente. Também há os que reconhecem o ensino como possibilidade de fazer algo pelo próximo, transformar vidas e a oportunidade de aprender e ensinar diariamente por meio da prática docente e do contato humano que a profissão proporciona.

Nota-se aqui a importância do papel do professor na formação humana que acontece durante a sua prática, seja por meio do conhecimento, dos exemplos, dos valores, seja por meio das amizades.

## 5.2 FATORES QUE MOTIVAM O DIA A DIA DA PROFISSÃO DOCENTE

Quanto aos fatores que motivam o cotidiano escolar, a maioria elencou como principal fator o retorno dos alunos diante das aprendizagens e avanços conquistados ao longo do ano escolar, seguido do reconhecimento profissional, o vínculo afetivo que se constrói entre aluno e professor em sala de aula, as vivências, valorização do profissional docente perante os alunos e pais, salário digno e o ambiente de trabalho (amizades, trocas, respeito, parceria).

Figura 3 – Aspectos positivos



Fonte: Autor

Segundo Bergamini (1991, p. 48), para se compreender a motivação, devemos dar um enfoque o mais natural possível, o qual individualiza as pessoas, respeitando sua história particular de vida, o que denominamos de “realidade motivacional do ser”. Essa realidade não



possui réplica, porque diz respeito às vivências de cada ser, e somente os estudos que compõem essa realidade motivacional poderão mostrar orientações, bem como a compreensão dos comportamentos e reações típicas de cada ser em separado.

Para Böck (2008), a força da Educação está no vínculo afetivo e relacional em que se dá a interação entre aluno e professor. O aluno não aprende somente o que o professor ensina, mas o que ele transmite como seus valores, frustrações e sucessos. Essa relação direta e permanente é que garante o sucesso ou não do ensino escolar.

Diante do gráfico, é possível identificar que a maioria dos professores já atingiu as necessidades humanas elencadas por Maslow (apud KOTLER; KELLER, 2006), que se organizam em uma Pirâmide (escala), a qual ele denominou de Hierarquia dos Motivos Humanos. As categorias, em sua ordem de avanço, são: necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, necessidades sociais, necessidades de status e estima e, por último, as necessidades de auto realização. Pôde-se observar, por meio da pesquisa, que os docentes participantes encontram-se nas duas últimas categorias motivacionais (necessidades de status e de estima, necessidade de auto realização).

Necessidades de status e estimas envolvem o fato de o indivíduo ser reconhecido como pessoa competente e respeitado, o que pode causar sentimentos como a arrogância e superioridade perante os outros seres.

*“Quando você percebe a evolução dos alunos, mostrando ou comprovando que sua metodologia de ensino está funcionando. Outro fator que, ao meu ver, motiva o docente é a valorização dele, por um trabalho bem feito. Não estou falando em salário (dinheiro), mas, sim, uma valorização vinda de elogios, de respeito, etc.” (P4).*

*“Acredito que a maior motivação para a profissão docente é o reconhecimento do trabalho do professor pelos educandos, pais e comunidade escolar. No meu caso, a maior motivação é quando o professor é reconhecido por um profissional detentor do conhecimento e multiplicador de saberes, e não como um mero cuidador de crianças.” (P5).*

Já em relação à necessidade de auto realização, sabemos que se trata de uma necessidade instintiva do ser humano. Todo mundo gosta de sentir que está fazendo o melhor com suas habilidades e superando desafios propostos. Ao alcançar esse nível, o indivíduo supre a necessidade no mais alto potencial. Consegue resolver problemas, ajudar pessoas e busca o autodesenvolvimento.

Como podemos ver na fala dos professores:



*“É muito prazeroso saber que você contribui positivamente na vida das pessoas, na formação dessas pessoas, seja com exemplos, conteúdos, valores, amizade. Ensinamos e aprendemos muito com a profissão. Os vínculos criados com os alunos e colegas também são importantes, as trocas, parcerias, diálogos nos motivam”.* (P7).

*“Eu acho que esta possibilidade de você estar diariamente ajudando a melhorar a vida de um ser humano. Podendo acompanhá-lo e influenciá-lo para que tome as escolhas certas na vida.”* (P14).

Freire (2011) cita a possibilidade de crescimento e realização que a prática educativa possibilita para ambos os sujeitos no processo de ensino “[...] educador já não é o que apenas educa, mas o que, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. Em que para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas [...] (FREIRE, 2001, p. 96).

Quanto aos fatores motivacionais, temos que o termo motivação, para Herzberg (2006), envolve os sentimentos de realização, valorização, reconhecimento, crescimento, realização de tarefas desafiadoras e significativas. Também chamados de intrínsecos. Estão relacionados à própria tarefa ou localizados na pessoa.

Podemos identificar na fala dos seguintes professores:

*“Acredito que os professores têm uma motivação interna que motiva nessa busca por educar e transformar o mundo. Ensinar é aprender sempre.”* (P3).

*“Acredito que o que motiva no dia a dia é ver os avanços dos alunos e também quando nós, professores, conseguimos enfrentar e superar alguns desafios da profissão.”* (P8).

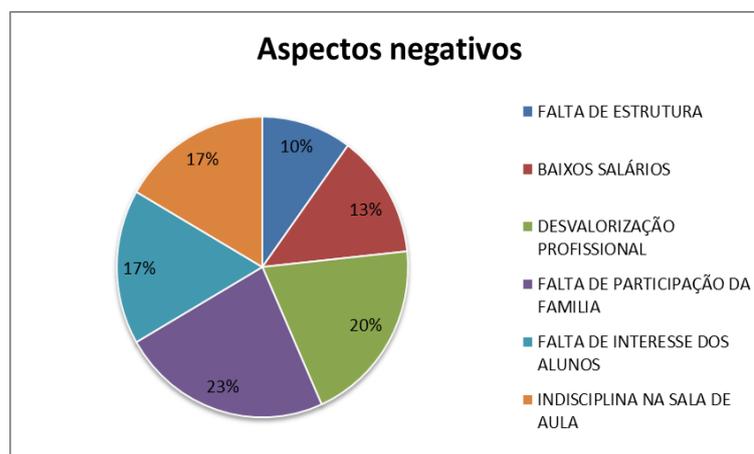
*“O bom humor, a valorização do trabalho, o salário digno e o respeito de todos.”* (P12).

Assim a prática pedagógica não é neutra. Todo professor deixa sua marca. Freire (1996) reforça, em suas palavras, quando diz que devemos buscar alinhar nossa fala à nossa prática, ou melhor, mostrarmos-nos como realmente somos, pois o espaço escolar é interpretado constantemente.

### 5.3 ASPECTOS NEGATIVOS QUE OS PROFESSORES ENFRENTAM NO TRABALHO DOCENTE

Quando questionados sobre os aspectos negativos da profissão docente, a indisciplina escolar e a falta de interesse dos alunos nas aulas foram os primeiros aspectos citados de maneira geral, seguidos da falta de participação familiar na educação dos filhos e na escola por parte de algumas famílias, a desvalorização por parte da sociedade e governantes, baixos salários, bem como a falta de investimentos na escola no que se refere à infraestrutura.

Figura 4 – Aspectos negativos



Fonte: Autor

Em relação à teoria motivacional de Frederick Herzberg (apud KOTLER; KELLER, 2006), é possível observar dois fatores que garantem satisfação/ motivação, denominando-os de fatores higiênicos e fatores motivacionais.

Os fatores higiênicos dizem respeito às condições físicas de trabalho do indivíduo e, conseqüentemente, podem evitar a insatisfação. São eles: estrutura física do trabalho, salário, relações, regulamentações, benefícios, oportunidades e políticas da empresa. Os fatores higiênicos são capazes de reduzir ou anular a insatisfação, mas não conseguem levar a motivação. Também são conhecidos como extrínsecos ou ambientais.

Os professores reconhecem esses fatores como importantes para desenvolver um bom trabalho em sala de aula, porém eles não os levam a uma motivação, apenas os mantêm menos insatisfeitos com a situação atual e acreditando em melhorias futuras.



*“A desvalorização profissional no que diz respeito ao salário, trabalhamos motivados pela crença de acreditar que fazemos a diferença, mas se fôssemos melhor remunerados, teríamos mais motivos para trabalhar felizes.” (P6).*

*“Pouca estrutura na escola, pouca valorização do profissional, falta de participação de alguns pais.” (P10).*

*“A desvalorização da profissão com o salário congelado, a falta de perspectivas.” (P12).*

Os fatores de insatisfação não se referem à pessoa, mas são logo externos a ela, como, por exemplo, o descaso dos governantes em relação à educação e para com os professores (ZANELLI; BORGES; BASTOS, 2004). Assim, “precisa-se levar em conta que a maioria dos docentes, quase totalidade, encontra-se com diminuição drástica dos salários, com a desvalorização da profissão e a progressiva deterioração das escolas, muitas delas tem cara de presídio”. (TAPIA; FITA, 2000, p. 88). “Quais os motivos são ofertados a este professor para gerar sua satisfação profissional, a ponto de transmitir para os alunos a sua satisfação com sua profissão, se não existem motivos, não existe satisfação, logo, dificilmente haverá motivação” (TAPIA; FITA, 2000, p. 88).

Freire (1996) acredita que precisamos realizar, em nossas escolas, um trabalho de esperança. A insatisfação, muitas vezes, pode nos motivar a mudar determinada situação e a lutar por nossos direitos.

#### 5.4 GRAU DE SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES COM SUA ESCOLA

Quando interrogados sobre o grau de satisfação dos professores em sua escola, praticamente quase todos consideram um bom nível de satisfação no ambiente de trabalho, pois os professores desempenham suas funções com dedicação, a gestão é empenhada e participativa. A insatisfação diz respeito a questões salariais, de melhores políticas educacionais, e à desvalorização do profissional no que diz respeito às suas atribuições.

*“Na minha escola, o grau de satisfação dos professores está num nível considerado bom, a motivação seria melhor se houvesse políticas educacionais mais comprometidas com a educação e o fazer educacional.” (P6).*

*“A gestão escolar procura estar próxima e presente em todos os momentos com os professores, auxilia no contato com as famílias, cria espaços e tempos para atividades dos alunos na escola, reuniões pedagógicas, formações, encontros presenciais de planejamento, conselhos de classe coletivos, valoriza os professores, a aprendizagem e o conhecimento”. (P9).*



*“Acredito que em uma esfera maior, como a do Governador, os professores estão insatisfeitos. Mas na gestão da escola estão satisfeitos”. (P15).*

Segundo Lück (2014), a gestão deve ter enfoque participativo e seguir princípios democráticos, pois, “[...] permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes”. (LÜCK, 2014, p. 43).

Assim, quando os professores participam do processo de decisões, valorizam suas opiniões e sugestões, bem como decidem em conjunto, sem imposições, sentem-se mais comprometidos no ambiente escolar.

## 5.5 AÇÕES QUE A GESTÃO ESCOLAR DESENVOLVE OU PODERIA DESENVOLVER PARA MOTIVAR OS PROFESSORES

Os pesquisados mostraram-se satisfeitos com o trabalho que a Gestão escolar vem realizando junto à comunidade escolar e consideraram de extrema importância o apoio e a parceria no que diz respeito à prática pedagógica em sala de aula, valorização e bem-estar dos docentes, bem como a busca por respeito à classe docente.

A gestão em exercício nas escolas pesquisadas tem realizado formação pedagógica continuada junto a seus professores, bem como trabalhado questões específicas solicitadas e sinalizadas pelos mesmos. Além dos Conselhos de Classe participativos, mantém contato direto com as famílias, buscando a resolução de problemas do cotidiano em sala de aula no que diz respeito à aprendizagem e ao comportamento, à construção de normas e regras em parceria com o grupo de docentes.

Segundo Lück (2014, p. 51), a Gestão Escolar

[...]abrange a articulação dinâmica do conjunto de atuações como prática social que ocorre em uma unidade ou conjunto de unidades de trabalho, que passa a ser o enfoque orientador da ação organizadora e orientadora do ensino, tanto em âmbito macro (sistema) como micro (escola) e na interação de ambos.

Para amenizar os desafios no cotidiano escolar, a troca de experiências entre educadores, o trabalho e a parceria da Gestão escolar e a formação continuada são fatores que podem contribuir para possíveis soluções de eventuais problemas e evitar a desmotivação dos docentes.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, por meio da pesquisa, que os professores identificam as mudanças do cotidiano escolar e da sociedade como um novo tempo a ser vivido e pensado de maneira diferente. Trata-se de um momento que exige mais de sua tarefa e pela responsabilidade que a profissão de educador implica. Ao mesmo tempo, coloca-o diante de situações inusitadas para as quais não se vê preparado, tendo que lidar com a diversidade, a ausência de valores nas relações e a falta de parceria das famílias com a escola nos dias atuais.

O fator motivacional primordial dos docentes no Ensino Fundamental não está vinculado somente a uma boa remuneração, o que nos remete a fatores extrínsecos citados anteriormente, como: salário, segurança, políticas organizacionais, relacionamento interpessoal, condições do ambiente. Esses não são fatores que geram a motivação. Segundo Bergamini (1991), eles apenas farão com que as pessoas os busquem caso venham a perdê-los. Essas condições oferecidas apenas mantêm um baixo nível de insatisfação, mas não oportunizam as verdadeiras necessidades psicológicas das pessoas.

A motivação docente está relacionada aos fatores motivacionais intrínsecos, que causam os sentimentos de realização, valorização, reconhecimento, crescimento, realização de tarefas desafiadoras e significativas. Logo, o resultado de sua prática direta em sala de aula, pela qual eles próprios são responsáveis (retorno das aprendizagens, 26%) vem seguido da valorização de sua função para a sociedade (reconhecimento/ valorização, 22%), acrescida dos vínculos criados em sala de aula com seus alunos (13%). Após, aparecem demais fatores, como possibilidade de contribuir na vida das pessoas (9%), trocas de conhecimento (9%), motivação interna (9%), vivências no grupo (8%) e ambiente de trabalho (4%).

O retorno dos alunos, por meio das aprendizagens em sala de aula, sendo perceptíveis seus avanços aos olhos do professor, é o fator principal para motivá-los diariamente em sua prática. Tal fator é seguido do reconhecimento de sua importância para a construção de uma sociedade melhor. O convívio escolar, quando baseado no respeito entre toda a comunidade escolar, favorece vínculos e vivências prazerosas durante o desenvolvimento de seu trabalho.

Sendo assim, a falta de interesse dos alunos e a indisciplina (34%), seguidas da falta de participação da família (23%), geram uma possível desmotivação dos professores, acrescidas da desvalorização profissional (20%) que os docentes vêm enfrentando devido aos baixos salários e à falta de investimentos na infraestrutura das escolas e em Políticas Públicas



Educacionais.

Cunha (1999) aponta em sua obra três pontos que contribuem para a desmotivação docente: desvalorização do magistério, relacionada com a questão salarial; a estrutura do ensino, determinada pelo modelo de escola da legislação contemporânea e as condições de trabalho, como espaços físicos e materiais didáticos, que impossibilitam um ensino de melhor qualidade.

A indisciplina escolar também contribui para o insucesso das relações interpessoais em sala de aula. A falta de respeito entre colegas e com o professor facilita o desgaste do profissional e não possibilita o interesse em aprender e ensinar em ambos os sujeitos envolvidos nesse processo. Pode desse modo, dar início à Síndrome de *Burnout*, processo que se estabelece gradualmente, sendo possível identificar a exaustão emocional nos docentes a partir dos seguintes sintomas: sensação de falta de energia e de esgotamento de recursos físicos e emocionais, necessários para resolver os problemas diários em sala de aula.

Assim sendo, o diálogo em sala de aula possibilita uma aprendizagem significativa para professor e aluno, oportunizando uma relação de respeito e afetividade, buscando desenvolver aulas do interesse dos alunos, participação na organização da rotina e nas relações entre família e escola para equilibrar o peso da responsabilidade de cada setor.

Apesar das dificuldades enfrentadas no dia a dia, o que mantém os docentes realizados com sua profissão nada mais é do que o reconhecimento de pais e seus alunos, manifestado por meio de respeito, carinho, elogios, parceria e principalmente o brilho nos olhos dos pequenos que desejam aprender. Isso impulsiona seu professor a acreditar no que faz e fazer ainda melhor.

As formações continuadas são e sempre serão de extrema importância para todas as áreas do trabalho humano, mas, em se tratando do ensino, podemos dizer que elas são as principais estratégias que podem ser utilizadas para a inovação e humanização da educação perante as situações enfrentadas no cotidiano escolar. Possibilitam aos docentes as reflexões e as trocas necessárias para práticas mais significativas e humanas em sala de aula. Mas, para isso, precisamos querer aprender. Aprender ensinando é o caminho.

A gestão de políticas públicas no Brasil necessita ser repensada a partir de currículos readaptados, com temas atuais, para que haja interesse dos alunos. Para falarmos em ensino de qualidade, é preciso pensar na melhoria das condições de trabalho docente, como salário digno, que possibilite formação continuada e investimentos em recursos humanos e



infraestrutura. Precisamos pensar a Educação juntos e não somente encontrarmos culpados para os resultados presentes.

Assim se fazem necessárias a análise e a pesquisa de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino: professores, alunos, família e Gestão.

No ambiente escolar, a motivação é um determinante na qualidade da aprendizagem e no desempenho dos alunos durante a vida escolar, assim como para o professor alcançar sua realização e sucesso em sua carreira profissional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394/96**. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 5, de 13 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 5/2005**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Motivação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1991.

BÖCK, Vivien Rose. **Motivação para aprender e motivação para ensinar: re-encantando a escola**. Porto Alegre: CAPE Centro de Aperfeiçoamento em Psicologia Escolar, 2008.

CUNHA, Maria. I. **O bom professor e sua prática**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 1999.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **À sombra dessa mangueira**. 2. ed. São Paulo: Olho D'água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**. Novo Hamburgo. FEEVALE. 2003.



GOOCH, B.G.; McDOWELL, P.J. Use anxiety to motivate. **Personnel Journal**, Apr. 1988.

HENZ, Celso Ilgo; ROSSATO, Ricardo. **Educação humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007.

JESUS, Saul Nunes de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente.

**KATÁLYSIS**, v. 7, n. 2, 2004. Disponível em:

<[http://didnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2926117&orden=0](http://didnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2926117&orden=0)>. Acesso em: 08 mar. 2016

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de marketing**. 12. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

LÜCK, Eloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz**, Rio de Janeiro, jul./set 1993.

MIRANDA, Maria do Rosário. **O impacto da desmotivação no desempenho dos professores**. 2012. 180f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2012. Disponível em:

<<http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11906/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final%20-%20Ros%C3%A1rio-.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 37, mar. 1999.

NÓVOA. Antônio. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_.(Ed.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p.9-32.

\_\_\_\_\_. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Porto: Universidade de Aveiro, 1991.

NOGUEIRA, Elizabeth Saramela. **Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995 – 2002)**. 2003. 198f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, Rio de Janeiro, 2003 (mimeo).

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Cartula. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

VERGARA, Sylvia Constant. **Administração com arte: experiências vividas de ensino aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2002.

ZANELLI, C.J.; BORGES, A. E. J.; BASTOS, B.V.A. **Psicologia, organizações e trabalho**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

FATORES de higiene e motivacionais para o empenho. **Objetivo Lua**. Disponível em:

<[objetivolua.com/piramide-maslow-organizacoes](http://objetivolua.com/piramide-maslow-organizacoes)>. Acesso em: 22 ago. 2016.



## SABERES E FAZERES DA INFÂNCIA: o que dizem as crianças?

Raquel Dilly Konrath<sup>42</sup>  
Cláudia Schemes<sup>43</sup>

**Resumo:** Este trabalho aborda e analisa os saberes e os fazeres da infância a partir das próprias crianças. Nesta perspectiva, esta pesquisa se propõe a olhar para a criança de forma muito particular, pois suas vivências e experiências são diferentes em cada lugar e, por isso, temos que entendê-las em seu próprio contexto sociocultural. Tem como objetivo identificar qual a concepção e a visão que as próprias crianças têm da infância. A base teórica para este estudo e para a análise da pesquisa terá como principais referências, entre outros, os fundamentos de Altino José Martins, que sustenta a ideia de que para investigar as crianças de um contexto é preciso estudá-las a partir de si próprias e não de generalizações, modelos universalizantes ou padrões sociais dos adultos. E de Clarice Cohn, que tem a perspectiva da visão das crianças como importantes atores sociais e como produtoras e (re)construtoras de cultura e não meras reprodutoras, rompendo com alguns paradigmas teóricos existentes. Configura-se numa pesquisa exploratória qualitativa, realizada com duas turmas de crianças de 5º ano em dois contextos sociais e educacionais distintos, uma turma de Instituição pública e outra privada, num município da Encosta da Serra/RS. Torna-se, portanto, imprescindível buscar uma aproximação e uma importante relação entre teoria e prática em se tratar de diferentes formas de se ver e viver a infância.

**Palavras-chave:** Infância. Crianças. Contexto Sociocultural. Vivências.

## 1 INTRODUÇÃO

[...] as fontes, em sua totalidade, são produzidas por adultos. A criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. Por um lado, a infância é um outro mundo, do qual produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. (KUHLMANN JR., 2001, p. 31).

Como olhamos e vemos as crianças? Como são as crianças que vivem hoje nas nossas escolas? De que maneira vivem a sua infância? Como participam da construção de um mundo social? Que valores éticos e morais, códigos, intenções e motivações orientam as suas escolhas? Como decifrar as estratégias utilizadas pelas crianças para lidar com os artefatos culturais? Que implicações os elementos constitutivos de culturas infantis e as próprias

<sup>42</sup> ISEI e Feevale, raqueldilly@terra.com.br

<sup>43</sup> Feevale, claudias@feevale.br



produções culturais das crianças trazem para a prática pedagógica da escola e de seus professores? Essas são apenas algumas de muitas outras perguntas e inquietações que serviram como eixo articulador da pesquisa de campo realizada com duas turmas de crianças de 5º Ano em dois contextos sociais e educacionais distintos, uma turma de Instituição pública e outra privada, num município da Encosta da Serra/RS, ao desafio de se lançar por uma aventura investigativa qualitativa.

A abordagem da pesquisa metodológica qualitativa sustenta a ideia de que para investigar as crianças de um contexto é preciso estudá-las a partir de si próprias e não de generalizações, modelos universalizantes ou padrões sociais dos adultos. Nessa abordagem reformula-se a postura investigativa com as crianças e perspectiva-se a visão em torno delas como importantes atores sociais e como produtoras e (re)construtoras de cultura, e não meras reprodutoras, rompendo com alguns paradigmas teóricos existentes. Nessa perspectiva também, desconstrói-se a concepção de condicionamento passivo das crianças, e passa-se a concebê-las como participantes ativos da construção de sua própria realidade cultural e social, dando-as voz, vez e possibilidade de se expressarem de forma autônoma e espontânea, manifestando assim a sua própria forma de ser criança e de ver o mundo.

Assim sendo, torna-se imprescindível num primeiro momento, trazer alguns requisitos e fundamentos teóricos que conduziram e ancoraram a pesquisa de campo, e na sequência buscar uma aproximação e uma importante relação entre teoria e prática em se tratar de diferentes formas de se ver e viver a infância.

## **2 DE QUE CRIANÇAS ESTAMOS FALANDO?**

Sustenta-se a necessidade de se rever as posturas das investigações sobre as crianças como atores, propondo-se um olhar que as considere como sujeitos empíricos, com voz, vez e expressões próprias. Por esse enfoque, é possível ver as crianças a partir de suas experiências e manifestações, principalmente aquelas construídas por meio das relações estabelecidas com seus pares e não mais como sujeitos passivos, ainda que elas sejam interdependentes dos adultos ou de outros grupos sociais, como, por exemplo, a família, os contextos institucionais de educação e o Estado. (MARTINS FILHO, 2015, p. 9)

A epígrafe nos instiga a olhar para a criança a partir de si mesma, pois ela “não existe no singular, sendo mais apropriado falarmos em crianças, que juntas em sua pluralidade, formam a categoria infância.” (MARTINS FILHO, 2015, p. 7). E ao considerarmos a variedade de contextos sócio culturais e as diferentes vivências das crianças, assim como ao



reconhecemos e valorizamos as suas expressões, também não podemos mais “falar numa infância, mas em infâncias que são múltiplas e plurais nas suas mais diversas formas de manifestações e produções culturais” (MARTINS FILHO, 2015, p. 10). Nesse sentido, justifica-se a pesquisa de campo realizada em dois contextos sociais e educacionais distintos, pela necessidade de ouvir e buscar compreender cada criança a partir das suas próprias vivências, sem generalizações e padronizações universais.

Desse modo, também sustenta-se uma nova forma investigativa, não mais “sobre” as crianças, na visão do adulto, mas “com ela”, reconhecendo-as como importantes referentes empíricos no estudo da infância. Ao pesquisá-la e estudá-la coloca-se a criança no centro da indagação, estudando-a partir de si própria. Isso significa procurar e aprender a ouvi-la e olhá-la em seu contexto e em seus códigos de valores e sentidos.

Nesta perspectiva esta pesquisa se propôs a olhar para a criança de forma muito particular, pois suas vivências e experiências são diferentes em cada lugar e por isso, temos que entendê-las em seu próprio contexto sociocultural. Através da pesquisa de campo buscou-se identificar qual a concepção que as próprias crianças têm da infância e com isso também buscou-se “descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 2008, p. 45). E ao utilizar como instrumento de pesquisa um questionário aberto, a pesquisa tornou-se do tipo qualitativa analítica, pois pretendia levantar dados e posteriormente analisá-los. Cauduro et al. (2004, p. 20) destacam que:

[...] a pesquisa qualitativa é aquela que procura explorar a fundo conceitos, atitudes, comportamentos, opiniões e atributos do universo pesquisado, avaliando aspectos emocionais e intencionais, implícitos nas opiniões dos sujeitos da pesquisa, utilizando entrevistas individuais, técnicas de discussão em grupo, observações e estudo documental. É fundamentalmente subjetiva.

Torna-se ainda importante destacar que a pesquisa qualitativa,

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58).

Para obter os dados descritivos das crianças, optou-se em realizar um questionário aberto, o qual trazia um roteiro de perguntas, mas que permitia que a criança trouxesse exemplos e vivências próprias, pois desta maneira, ou seja, elas “[...] ficam livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem à escolha entre um rol de



alternativas” (PRONADOV; FREITAS, 2009, p.121).

Participaram da pesquisa duas turmas de 5º Ano em escolas e contextos sócio educativos distintos, num município da região Encosta da Serra, do estado do Rio Grande do Sul. O critério para a escolha das turmas se deu pelo fato de que as crianças, nesta idade, já terem desenvolvido uma maior autonomia na linguagem oral e escrita, e portanto já conseguem expressar as suas ideias e concepções através de um questionário. Para preservar a identidade das escolas e crianças as Instituições foram denominadas como escola A e B e as crianças da Escola A com as características atribuídas por elas mesmas (Paciente, Moreno, Perfeccionista,...) e as crianças da escola B foram enumeradas (C.1, C.2, C.3,...).

A tabela a seguir apresenta a quantidade de crianças entrevistadas em cada escola, totalizando trinta crianças.

Tabela 1 – Quantidades de crianças em cada escola

ESCOLA A		ESCOLA B	
Meninos	Meninas	Meninos	Meninas
4	6	14	6

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a conclusão da coleta de dados, os mesmos foram analisados buscando, através do suporte teórico, uma maior aproximação entre o que se pensa e o que se diz sobre as crianças e o que elas mesmas nos falam e nos apresentam.

### 3 PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz do próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la. (LARROSA apud SOMMER; SCHMIDT, 2010, p. 220)

As crianças são diferentes, constroem sua identidade própria, pois vivem em contextos distintos, provêm de experiências étnicas, raciais, culturais, religiosas e níveis econômicos diversos, e por isso, faz-se necessária ouvi-la e pesquisá-la a partir de si mesma e não a partir de qualquer forma de generalização.

Ao dar espaço e voz às crianças pesquisadas sobre “O que para você significa a Infância?”, elas não hesitaram em responder: “*Uma vida antes de adulto*” (C.1), “*Pra mim infância é alegria, histórias, brincadeiras e sonhos*”(C.3), “*Infância é uma época de sua vida*



*onde você deve se divertir ter poucas preocupações e ter muitos amigos” (Tranquilo) e uma delas “A infância pra mim foi muito legal porque eu podia passear com meus pais e com os meus amigos”. (C.2). Esta última já tinha 14 anos, já havia reprovado três vezes na sua trajetória escolar.*

E ao serem questionadas sobre “O que significa ser criança? Você se considera uma criança? Justifique:”, elas trouxeram: *“Uma pessoa pequena. Sim, eu acho por que adoro coisas infantis” (C. 4), “É não se preocupar muito, se divertir e aproveitar ao máximo. E sim, porque me divirto muito e não me preocupo demais.” (Olhos e cabelos castanhos) “Ser criança, significa: brincar, ser feliz e estudar. Eu me considero uma criança” (C.5) e “Pra mim eu sou criança ainda, mas as pessoas falam que eu não sou mais criança.” (C. 2).*

Percebe-se na voz das crianças que mesmo vivendo a sua infância de forma muito particular e individualizada, em contextos educacionais distintos, elas também são influenciadas por algumas referências sociais e legais que propagam modelos e formas universais de se viver e conceber a infância. Ou seja, *“As infâncias refletem as sociedades em que se inserem e também ajudam a construir essas sociedades, por intermédio dos adultos que surgem das crianças.” (STERNS, 2006, p. 20) e que “Nós costumamos saber o que a sociedade oficialmente pensa sobre a infância – as leis refletem esse pensamento, [...]” (STERNS, 2006, p. 14).*

Ao serem questionadas sobre “Quais as principais diferenças entre a vida infantil e a vida adulta?” elas responderam: *“A diferença é que na vida adulta você precisa se preocupar com os problemas financeiros” (Alto), “A vida adulta é trabalhar, pagar contas e a vida de criança é brincar mais e estudar” (C.5), “[...] Adulto é saber o que faz e o que não faz” (E.2), “A vida adulta para mim não é tão legal se não temos que fazer só coisas de adulto, e criança pode se divertir” (C.14) e “Regras” (C.1).*

Novamente percebe-se na voz das crianças uma grande aproximação entre os dois contextos sócio educacionais distintos, mesmo que as ideias não sejam homogêneas. No entanto, observa-se também que a principal diferença está entre as responsabilidades e não em relação a limites ou em relação ao acesso à determinadas informações ou ações. Essa constatação nas respostas das crianças no faz refletir que:



Não se pode afirmar que as posições de sujeito produzidas pela mídia e oferecidas às crianças sejam hegemônicas em seus efeitos. Entretanto, não se pode negar que são oferecidos modelos de uma infância contemporânea que não estão em nossos clássicos manuais pedagógicos. Tais representações borram as fronteiras tradicionalmente existentes entre o mundo adulto e o mundo infantil e, acima de tudo, são produzidas posições de sujeito (identidades) específicas para a infância que representam modelos com os quais as nossas crianças podem se identificar. (SOMMER; SCHMIDT, 2010, p. 220).

Esta reflexão nos provoca a perceber que as diferenças hoje apresentadas entre a vida adulta e a vida infantil são muito frágeis e peculiares, uma vez que a criança contemporânea tem acesso praticamente as mesmas informações que os adultos.

Esta percepção pode ser evidenciada nos dois contextos da pesquisa quando as crianças trouxeram de forma semelhante “O que costumam fazer quando não estão na escola?”. Foram um tanto quanto unânimes ao responderem: “*Eu geralmente vou fazer algumas atividades curriculares, mas se não tenho eu assisto filmes, desenhos ou séries*” (Tranquilo), “*Costumo mexer no celular*” (C.15), “*Olhar TV e brincar de esconde-esconde*” (C.17), “*Fico tocando gaita*” (C.7) e “*Mexo no computador*” (C.1).

A mesma percepção ainda pode ser evidenciada quando as crianças, na sua maioria, trazem que já possuem um celular ou que podem utilizá-lo para diferentes fins: “*Sim, eu tenho. Uso para acessar minhas redes sociais e para ligar para as pessoas, e também para passar o tempo jogando*” (Tranquilo), “*Uso para o “vazapp” e “facebok” e também jogo*” (Morena), “*Todo o dia de tarde e de meio dia*” (C.7), “*Para conversar com amigos, fazer ligações e navegar na internet*” (C.17), “*Eu costumo assistir vídeos, escutar música e atender ligações*”. (C.14)

Nas respostas acima apresentadas a grande maioria das crianças confirmou que tem acesso à televisão, computador ou celular, sem restrições de uso, o que nos remete a perceber que hoje através da mídia e dos artefatos eletrônicos as crianças se aproximam muito da vida adulta.

A revolução eletrônica alterou o tipo de informação a que as crianças podiam ter acesso, sua qualidade e quantidade, sua sequência, e as circunstâncias em que seria vivenciada.” Ito é, “[...] Tudo é para todos, [...] não precisa fazer distinção entre as categorias “criança” e “adulto”. (POSTMANN, 1999, p. 93).

Além da aproximação entre a vida infantil e adulta, a revolução eletrônica ainda desencadeou outra mudança na infância, o incentivo e o apelo ao consumo. As crianças, ao

terem acesso diário à televisão, computador e celular, também ficam suscetíveis e vulneráveis ao grande apelo ao consumo que a mídia se encarrega de propagar. Percebemos que atualmente “A educação do consumidor é o mais bem acabado modelo de educação continuada dos nossos dias.” (BAUMANN apud SOMMER; SCHMIDT, 2010, p. 118).

As crianças contemporâneas têm acesso aos artefatos culturais midiáticos desde muito cedo, e ainda, de forma contínua, como vimos nas respostas acima apresentadas. Nesse sentido, a mídia acaba influenciando e produzindo novas formas de ser criança e viver a infância, pois crianças de diferentes contextos socioeconômicos conhecem e têm preferência, muitas vezes, pelos mesmos artefatos ou marcas. A educação do consumidor propagada pela mídia, estimula a criança cada vez mais cedo a consumir, implantando nela desejos e necessidades não reais.

Podemos observar as preferências e desejos de ganhar e comprar das crianças ao analisar as respostas mediante ao seguinte questionamento: “Que tipo de presente gostas de ganhar? E que presente não gostas de ganhar?” As crianças de ambos os contextos educativos externaram que gostam de receber: “*Coisas mais tecnológicas. E não gosta de Calendários, brinquedinhos e principalmente roupas*” (Olhos azuis), “*Não gosto de ganhar jogos, brinquedos de nenê*” (C.4), “*Gosto de ganhar maquiagens e produtos de beleza*” (Perfeccionista), “*Gosto de ganhar dinheiro*” (C.10). Apenas uma criança entre todas as crianças pesquisadas trouxe como presente um aspecto não comercial, ao registrar que “*Eu ganho presentes todos os dias, amor e alegria, e também alguns objetos*” (C.7). Nesta fala, percebe-se uma diferença muito grande em relação às demais respostas, nos fazendo acreditar que qualquer generalização sobre as crianças pode se tornar frágil e infundada.

No entanto, isso não significa dizer que a revolução eletrônica não influencia na produção de novas infâncias, tornando universais preferências e desejos, mesmo em se tratando de crianças em contextos diferentes. Nesta perspectiva, podemos reconhecer que:

[...] atualmente as identificações ocorrem distribuídas por uma imensa variedade de novos interesses aglutinadores, a maior parte deles perpassados pelos atributos apelativos e interpelativos da cultura audiovisual. [...] as comunidades do Orkut e outras tribos da internet, em sua maior parte grupos caracterizados por uma institucionalização mínima, parecem atrair e aglutinar crianças e crianças sem grande atenção a status socioeconômico ou graus e tipos de escolarização. (COSTA, 2006, p. 183).

Outro aspecto que pode nos chamar a atenção ao investigar a infância, é o fato das crianças contemporâneas, ao serem reconhecidas como sujeito de direitos, poderem fazer as

suas próprias escolhas desde muito cedo. Essa percepção fica evidente quando as crianças pesquisadas, ao serem questionadas sobre: Quem define ou escolhe as roupas que vais usar? Alguma cor ou estilo preferido? Alguma roupas ou cor que não usarias? trazem em seus registros: “*Eu escolho o que eu vou usar*” (C.9), “*Minha cor preferida é rosa [...]*” (Perfeccionista), “*Eu mesmo escolho minhas roupas, costumo usar bombachas de gaúcho*” (C.7), “*Eu mesmo. Preto e que não gosto é rosa*” (Loiro), “*Minha mãe que escolhe as minhas roupas e eu. Gosto da cor azul e não gosto de usar camisetas rosa*” (C.5), “*Prefiro rosa [...]. Não tenho cor que eu não usaria*” (C.14), “*Eu gosto de camisetas verdes, mas não gosto de rosa*” (C.15) e “*Gosto de usar roupas “fashions”*” (Morena). Mesmo que em perspectivas e estilos diferentes, todas as crianças deixam claro a sua convicção e a sua autonomia na escolha e na definição de suas preferências.

Analisando a diferença de preferência e a rejeição de alguma cor de roupa, também foi possível analisar que entre as meninas pesquisadas existe uma predominância na cor rosa, cor altamente rejeitada pelos meninos pesquisados. Essa análise fundamenta-se na ideia de que a cor rosa, culturalmente está relacionada ao gênero feminino, ideia confirmada nas palavras de Santaella (2006, p. 105): “As qualidades atribuídas à cor rosa são consideradas tipicamente femininas. Simboliza o encanto, a amabilidade. É uma cor terna e suave muito utilizada em associações com o público infantil, principalmente as meninas altamente positiva.”

Nessa perspectiva, a infância reflete o mundo contemporâneo e a mídia de forma direta ou indiretamente, causa efeitos pela influência que exerce na construção da identidade das crianças, na constituição e na produção de modelos e estilos de vida, corpo, beleza, padrão social ou gênero.

Muitas outras leituras ainda seriam possíveis de se fazer nesta análise investigativa, sob o olhar de outras interpretações e perspectivas. No entanto, acredito que já seja possível evidenciar a partir de algumas marcas linguísticas das crianças, importantes reflexões acerca da construção histórica e social da infância como condição da própria criança, bem como a influência da mídia na produção da identidade infantil.

Evidencia-se nesta pesquisa que os eletrônicos e a mídia, ao trazerem uma visão de mundo e ao fazerem parte do mundo infantil, vêm carregados de conteúdos, diferentes modelos e interesses sociais, num processo de construção de identidades.

Neste sentido, talvez tenhamos que pensar com mais criticidade sobre o efeito que alguns artefatos culturais podem provocar na educação das crianças e nas práticas



pedagógicas das escolas, vindo carregados de estereótipos, significados, conceitos e preconceitos, mas vistos muitas vezes de forma simplista e ingênua e que podem interferir e influenciar na nossa forma de conhecer, perceber e nos relacionarmos com o mundo.

Os estudos e as investigações com as crianças, em seus próprios contextos, podem ser uma importante lente e possibilidade de nos interrogarmos, de lermos e de refletirmos com mais criticidade sobre a visão que temos das crianças e sobre a infância.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conceber a pesquisa investigativa com crianças a partir de seu próprio contexto abre a possibilidade e a capacidade de modificar olhares e pontos de vista sobre a infância, procurando significá-la e compreendê-la como uma forma de olhar para o mesmo fenômeno sob diferentes e novas perspectivas.

Evidenciamos a partir da voz das próprias crianças que o conceito de infância sempre nos escapa, pois vai além do que já sabemos. Que a infância se produz pela continuidade, refletindo o que já se sabe e se espera dela, como também pela novidade, pois cada criança em qualquer que seja a sua realidade, apresenta também a sua singularidade e subjetividade, e que, por isso, precisa ser estudadas a partir de si mesmas.

Percebeu-se também a influência da revolução eletrônica na produção da infância, identificando alguns aspectos da infância, mesmo em se tratando de crianças de contextos sociais e educacionais muito distintos. Através dessas descobertas, nos sensibilizamos frente às generalizações, e somos mobilizados a superar as armadilhas de explicar o que observamos pelo senso comum.

Olhar e ver novas possibilidades para compreender a infância e as crianças em seus diferentes contextos, respeitando suas próprias expressões culturais, permite-nos assumir a docência com maior compromisso e responsabilidade. Nessa perspectiva, revemos nosso olhar cristalizado, que enquadra e narra a história da infância e das crianças a partir de modelos homogêneos e padrões universais, para substituí-lo por um olhar investigativo e curioso, que procura, com a criança, respostas para as suas e as nossas inquietações e interrogações, construindo, assim, novas formas e possibilidades de ler, interpretar, produzir e narrar as diferentes histórias sobre as crianças e as diferentes infâncias.

Lançar-se, portanto, ao desafio e à aventura de uma pesquisa com crianças significa assumir-se uma educadora pesquisadora, que não se submete a atingir o ponto em que parece



não haver mais a necessidade do questionamento, da descoberta, de novas possibilidades e reflexões sobre a criança, a infância e sobre as sociedades humanas, da qual somos e fazemos todos parte.

## REFERÊNCIAS

- CAUDURO, Maria Teresa et al. **Investigação em educação física e esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- COSTA, Marisa Vorraber. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweis (Org.). **Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas: Editora da Ulbra, 2006. p. 177-195.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. mar./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2017.
- KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito: ação educativa na creche e pré-escola**. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- POSTMANN, Neli. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.
- SANTAELLA, Lucia. Cor: signo cultural e psicológico: o significado das cores: a liberdade é azul? A fraternidade é vermelha? A paz é branca? In: FARINA, Modesto et al. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Edgard, 2006. p. 85-114.
- SOMMER, Luís Henrique; SCHMIDT, Saraí Patrícia. Formação de professores e consumo: um debate necessário. **Revista educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 14, n. 3, p. 215-221, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/524/128>>. Acesso em: 24 set. 2017.

STEARNS, Peter. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.



## A MEMÓRIA APOIADA NA E PELA IMAGEM

Raquel Dilly Konrath<sup>44</sup>  
Cláudia Schemes<sup>45</sup>

**Palavras-chave:** Fotografia. Memória. Fonte oral. Contexto. Significados.

### 1 INTRODUÇÃO

A memória é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta uma representação seletiva do passado, um passado que não é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto. (BOTH, 2002, p. 86).

Hoje a imagem fotográfica já integra, sem restrições, o repertório das fontes históricas, sendo passível de leitura, mesmo considerando suas variáveis e limitações. Ao reconhecermos a imagem fotográfica como fonte histórica, também a compreendemos como documento para o entendimento e compreensão do universo cultural, dos valores e experiências produzidos e construídos pela humanidade no tempo, em diferentes contextos sociais. Podemos assim dizer que a fotografia estabelece uma forte relação com a representação do contexto e das ideologias sociais, mesmo apresentando variáveis, pois relaciona tempo e espaço.

Este estudo tem como objeto de análise uma fotografia de um arquivo pessoal/familiar, tendo como foco a reconstituição de memórias individuais ou coletivas a partir de fontes orais. A imagem fotográfica servirá de apoio para a reconstituição da memória e para ativar as lembranças e recordações das pessoas entrevistadas. Nesta perspectiva, dentre várias outras interpretações possíveis, ainda se fará uma contextualização histórica da fotografia, buscando retratar também alguns aspectos do cenário nacional da época, relacionando tempo e espaço. O estudo abordará a fotografia como produto de práticas e experiências históricas de mediação cultural e enfatizará a subjetividade revelada na memória pelas fontes orais como um detalhe riquíssimo e importante na produção de sentidos e significados de um contexto social. A base teórica para este estudo e para a análise da fotografia e das fontes orais terá como referência os fundamentos de Alessandro Portelli e

<sup>44</sup> Mestre em Teologia: Educação e Religião pela EST/SL e Doutoranda em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale/NH. Professora no Curso de Pedagogia no Instituto Superior de Educação Ivoti.

<sup>45</sup> Professora no Programa de Pós Graduação Feevale/NH.



Loiva Otero Félix.

Ativar a memória individual ou coletiva, suscitar lembranças e recordar como apoio uma imagem fotográfica pode revelar um universo inexplorável da vida cotidiana em diferentes contextos e tempos, trazendo contribuições importantes para as significações sociais, apesar das limitações da subjetividade.

## 2 METODOLOGIA

Neste contexto, optou-se pela fotografia como fonte e apoio da memória e a pesquisa oral, por meio de entrevistas semiestruturadas, com questões abertas, para acionar recordações e lembranças dos sujeitos presentes no cenário da fotografia. Na entrevista, considerou-se outro aspecto importante que é a subjetividade do expositor, pois, segundo Portelli (1997, p.31) fontes orais nos contam não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez”. Desta forma, considerava-se a hipótese das fontes orais não adicionarem muito ao que já sabíamos, isto é, que a fotografia retratava uma turma de crianças de 3ª série de uma Escola Municipal numa visita à prefeitura do município de Ivoti, após estudos sobre os três poderes de uma administração municipal, mas que revelariam aspectos desconhecidos de um fato conhecido.

Foram entrevistadas duas pessoas, ou seja, duas crianças que faziam parte da turma representada na fotografia. Para acionar recordações e lembranças acerca dos momentos da captação e do cenário da fotografia foram elaboradas algumas perguntas, como: O que a fotografia te faz lembrar? Lembras deste dia, deste momento? O que lembras? Outras lembranças que a fotografia te faz recordar. Os sujeitos da pesquisa como fontes orais foram definidos e escolhidos pela proximidade e possibilidade do contato físico e presencial entre pesquisadora e pesquisados, considerando o período da pesquisa (junho de 2016). As duas entrevistas ocorreram em dias alternados e em lugares distintos, ambas no início do mês de junho. Para preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, serão identificados neste texto como E 1 e E 2<sup>46</sup>.

## 3 RESULTADOS

Ao visualizar a fotografia, num primeiro momento, a E1, externou: “Eu não estou na

---

<sup>46</sup> E 1 como primeira entrevistada e E 2 como segunda entrevistada.



foto!!!” Ao ser provocada e instigada a observar por mais tempo a fotografia, se reconheceu e exclamou: *“Lembro!!! Estávamos estudando sobre os três poderes e aí fizemos a visita para o prefeito. Lembro que a turma era muito agitada e tinha colegas difíceis. Tem gente que não lembro. Nesse dia quase chorei! Chovia muito naquela época e perto da minha casa tinha um açude que transbordava. Me lembro que pedi para o prefeito fazer alguma coisa e ele me disse que não tinha autoridade para isso, por se tratar de uma propriedade particular.”* E continuou: *“No final daquele ano fizemos uma amigo secreto e você me tirou e me presenteou com uma tiara e uma caixinha de Bis. Nunca esqueci disso.”* E neste momento ainda demonstrou estranhamento em relação à vestimenta das crianças no geral. *“Nossa!! Olha só a roupa, alguns de manga comprida, outros de calção e chinelo. Não dá pra saber certo o clima do dia. Eu jamais vestiria meus filhos assim para visitarem uma autoridade.”* E ao finalizar as contribuições, solicitou uma cópia.

Já a E2, ao visualizar a fotografia, deu muitas risadas.... Reconheceu-se imediatamente. No entanto, externou que não recordava do dia, mas acrescentou: *“Só (lembro) coisas boas!!! Uma fase muito boa da minha vida!! Hoje temos muitas preocupações. Por isso, procuro estimular meu filho para que estude. Meus pais nunca me estimularam. Lembro que, além da visita ao prefeito, fomos visitar a Câmara de Vereadores. Lembro da Ediane, minha melhor amiga. Do Régis que era meu par de danças alemãs. Do Donizete [...]. Da Sirlei que não mora mais por aqui. Lembro que tu eras uma professora muito legal e que todo mundo queria ter aula contigo. Tu eras muito novinha.”* Ainda trouxe outras lembranças relacionadas à turma, à professora e a diferentes situações e acontecimentos da época, mas que aqui não cabem ser mencionados.

Percebe-se nos dois exemplos apresentados a dupla dimensão da memória (recordar e esquecer). As duas fontes orais revelaram, em suas falas, também as suas marcas psicológicas, suas lembranças carregadas de significados, valores e sentidos, reforçando a premissa de Portelli (1997, p. 31) *“A construção da narrativa revela um grande empenho na relação do relator com a sua história”*.

Assim, podemos também perceber o quanto as memórias são dinâmicas, que se relacionam com as experiências dos sujeitos envolvidos, com cada momento vivido e, por isso, não são objetivas. Que a memória é uma construção seletiva, representada pela afetividade, e que *“São as perguntas do presente que direcionam nossas perguntas ao passado, através das quais construímos um novo conhecimento histórico”*. (FÉLIX, 1998, p. 95). *“As*



imagens visuais, como documentos/monumentos, permitem-nos conhecer por ângulos pouco habituais a urdidura das relações sociais e experiências passadas, elucidando no presente sua alteridade.” (MANUAD; LOPES, 2012, p. 280).

A imagem neste contexto analisada trouxe evidências de um tempo e lugar, mas também nos revelou sentidos e sentimentos, produzidos e mobilizados por diferentes relações sociais estabelecidas e experiências vividas. Estes diferentes sentidos e sentimentos revelados pela imagem podem ser percebidos por meio das fontes orais que podem nos acrescentar detalhes e revelar vestígios não visíveis ao olharmos para a imagem. Os significados e sentimentos podem ser expressos de diferentes formas, tais como: entonação da voz, velocidade no discurso, pausas e silenciamentos, risos ou lágrimas, entre outras formas, revelando, escondendo e/ou acentuando um conteúdo emocional. “Naturalmente, isto pode somente ser percebido se se ouve, não se se lê.” (PORTELLI, 1997, p. 28).

Nas memórias reconstituídas neste estudo, percebeu-se a expressividade de diferentes sentidos e significações mobilizados com o apoio da imagem fotográfica, mas impossíveis de serem transcritas literalmente, pois implicavam interpretação. Neste sentido, precisamos estar atentos aos detalhes, à subjetividade, pois, conforme Portelli (1996, p. 63):

Se formos capazes, a subjetividade se revelará mais do que uma interferência; será a maior riqueza, a maior contribuição cognitiva que chega a nós das memórias e das fontes orais. [...] não, temos, pois, a certeza dos fatos, mas apenas a certeza do texto: o que nossas fontes dizem pode não haver sucedido verdadeiramente, mas está contado de modo verdadeiro.

Ao considerar a subjetividade e os detalhes como riquíssimos elementos de investigação, Portelli (IBRAHIM, 2014, p. 120) sustenta a ideia de que “a memória não é apenas um depósito passivo de fatos, mas um processo ativo de significações.” Nesta perspectiva, os entrevistados nos revelam suas experiências, vivências e histórias carregadas de sentidos e significados. Todavia, Portelli (1997, p. 35) diz que “O conteúdo das fontes orais, por outro lado, depende largamente do que os entrevistadores põem em termos das questões, diálogos e relações pessoais”. Isto significa que o nível de subjetividade está também relacionado à relação que se estabelece entre pesquisador e entrevistado, bem como a forma de abordar o conteúdo com entrevistas estruturadas de forma rígida ou questões mais abertas.

Por isso, ao recorrermos neste contexto às fontes orais como importantes fontes na reconstituição de memórias por meio da imagem fotográfica, temos também que considerar,



conforme Ibrahim (2014, p. 120), que “Ouvir o outro é não só ouvi-lo e valorizá-lo em suas palavras, mas é também se responsabilizar pelo vínculo formado neste encontro”. Bem como, “Reconhecer o outro, portanto, possibilita ao sujeito se apossar de sua própria história, contribuindo, ele mesmo, para a formação de novas subjetividades.”

#### **4 DISCUSSÃO**

A fotografia como imagem, além de ser uma fonte histórica por apresentar evidências de fatos e/ou eventos, é também considerada como a própria história, pois materializa o passado, estabelecendo relação entre o tempo e lugar e, por isso, não pode ser analisada fora de seu contexto de produção. A fotografia nos apresenta evidências de um tempo e lugar, nos revela sentidos e sentimentos, produzidos e mobilizados por diferentes relações sociais estabelecidas e experiências vividas.

Ao utilizarmos, neste contexto, a fotografia como apoio da memória e não apenas como ilustração para confirmar hipóteses, temos que considerar alguns elementos muito importantes, como o caráter seletivo da memória. Isto se evidencia nas palavras de Felix (1998, p. 45):

Estudar memória, entretanto, é falar não apenas de vida e de perpetuação da vida através da história; é falar, também, de seu reverso, do esquecimento, dos silêncios, dos não ditos, e, ainda, de uma forma intermediária, que é a permanência de memórias subterrâneas entre o esquecimento e a memória social.

Considerando o caráter seletivo da memória, temos que levar em conta o esquecimento, os silêncios e os não ditos, além das lembranças. Isto significa que a memória é marcada tanto pelas recordações e lembranças, quanto pelo esquecimento, e que, por isso, podemos dizer “[...] de que nunca possuiremos todos os testemunhos do passado, portanto, nossas respostas serão sempre limitadas.” (FÉLIX, 1998, p. 95).

Portanto, integrar a fotografia e as fontes orais como importantes fontes históricas significa trazer novas possibilidades para os mesmos e já conhecidos fatos, eventos e acontecimentos, com novos olhares e horizontes.

#### **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nunca ficamos passivos ou indiferentes diante de uma imagem fotográfica do nosso



álbum pessoal, pois ela suscita em nós memórias, fazendo-nos pensar a partir de nossas lembranças, crenças e valores, construídos e produzidos dentro de um sistema de significados, ou seja, pela trama simbólica da cultura. Foram aqui trazidas algumas definições e interpretações, reveladas por alguns dos sujeitos representados na imagem. Isto não significa que outras interpretações e revelações não sejam possíveis, tratando-se de uma imagem.

Podemos assim dizer que a fotografia traduz em imagem o conhecimento objetivo e subjetivo do mundo e das relações humanas, suas crenças, valores e mitos, suas dificuldades e possibilidades, a realidade e o sonho. A partir da imagem representada somos capazes de nos colocar em relação ao mundo, às situações e aos outros, em uma ordem e perspectiva, em um desenrolar lógico e cronológico, temporal e psicológico. A fotografia integra ações do passado, presente e futuro, pois contribui na formação de novas subjetividades.

As imagens fotográficas são construídas por meio de estratégias icônicas, com a finalidade e a intenção, não apenas da representação do contexto social, mas, também, como procedimento analítico para procurar compreender acontecimentos e sentimentos, tanto pessoais quanto sociais, possibilitando-nos a construção de novos efeitos de sentido.

Assim, podemos dizer que a imagem fotográfica, como fonte histórica, possibilita-nos vislumbrar um novo horizonte, um repensar a vida e uma importante possibilidade de reconstruir vidas e “histórias”.

## REFERÊNCIAS

- BOTH, Agostinho. Memória, educação e velhice. In: TEDESCO, João Carlos (Org.). **Usos de memórias (políticas, educação e identidade)**. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 81-103.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- FÉLIX, Loiva Otero. **História e memória: a problemática da pesquisa**. Passo Fundo: Ediupe, 1998.
- IBRAHIM, Elza. Um passeio pela História Oral em companhia de Portelli, Foucault e Coutinho. **Mnemosine**, v. 10, n. 1, p. 114-127, 2014. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/19305404-Um-passeio-pela-historia-oral-em-companhia-de-portelli-foucault-e-coutinho-walking-through-the-oral-history-with-portelli-foucault-and-coutinho.html>>. Acesso em: 12 ago. 2017.
- LIMA, Solange Ferraz; CARVALHO, Vânia Carneiro. Usos sociais e historiográficos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (Org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009 p. 29-60.

MAUAD, Ana Maria; LOPES, Marcos Felipe de Brum. História e fotografia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 263-281.

PORTELLI, Alessandro. "A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais". **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996. Disponível em:

<[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819739/mod\\_resource/content/1/PORTELLI,%20Alessandro%20%E2%80%93%20A%20Filosofia%20e%20os%20fatos.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819739/mod_resource/content/1/PORTELLI,%20Alessandro%20%E2%80%93%20A%20Filosofia%20e%20os%20fatos.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, fev. 1997. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/download/11233/8240>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

## ANEXO

Fotografia – Visita ao Prefeito Municipal (anos 90)



Fonte: Acervo pessoal.



## REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR

Raquel Karpinski<sup>47</sup>  
Laiz Cristina dos Santos Silveira<sup>48</sup>

**Resumo:** O presente escrito pretende contribuir para a reflexão sobre o conceito de competências no contexto da educação superior, trazendo aspectos do cenário educacional atual, ressaltando os novos paradigmas que estão orientando as ações pedagógicas e a produção de conhecimento no meio acadêmico. Esses conceitos ganham espaço na educação superior como ferramentas para repensar o processo de formação dos educadores e planejar novas práticas docentes que visem tornar os sujeitos agentes de transformações sociais. Nesse sentido, a comunidade universitária precisa conhecer e aprofundar seus conhecimentos a respeito do termo competências e maneiras de como ir além do simples “saber fazer” ao qual o termo comumente está atrelado. Nosso ponto de partida fundamenta-se no esforço de desenvolver as competências pautadas na relação com o todo, não apenas para o mercado de trabalho, ressaltando as problemáticas das competências voltadas apenas para a produção de mão de obra especializada para o trabalho. A ação pedagógica pode ser prática e desenvolver habilidades úteis, mas, também deve essencialmente buscar refletir sobre o contexto histórico e sócio cultural dos educandos e promover tomada de decisões pautada na perspectiva dialógica crítica. Assim, o presente escrito aponta a competência como fator de mudança não apenas no que tange a formação de competências fechadas e compatíveis com o mercado de trabalho, e sim visando a cooperação e trocas de saberes necessários à uma formação humana e integral.

**Palavras-chave:** Universidade. Competências. Cooperação. Diálogo.

### 1 INTRODUÇÃO

As mudanças sociais, políticas e econômicas são cada vez mais visíveis no contexto atual, afetando as mais diversas esferas da vida em sociedade, principalmente por meio do crescente desenvolvimento tecnológico e influência da tecnologia na vida humana. As transformações ocorridas trazem desafios cada vez mais fortes, para o campo das relações humanas e, principalmente para o campo da educação, exigindo profissionais capacitados para educarem dentro desses novos cenários, superando a maneira tradicional de educar.

Esse cenário de rápidas e constantes mudanças tem despertado diversos debates sobre

---

<sup>47</sup> Mestre em Educação pela UFGRS. Professora na FACCAT- Faculdades Integradas de Taquara. Email: raquelk@faccat.br

<sup>48</sup> Pedagoga pela FACCAT- Faculdades Integradas de Taquara, Professora na rede municipal de Três Coroas-RS. Email: laiz\_cristina@hotmail.com



os caminhos que a educação deve trilhar para formar de forma efetiva (especialmente a nível superior), sujeitos capazes de lidar com as exigências sociais e do mercado de trabalho, de forma que possam atuarem como cidadãos livres e conscientes de seus direitos e deveres.

Diversas reformas educacionais foram realizadas ao longo das últimas décadas, com o objetivo de adequar a educação às novas exigências impostas pelo desenvolvimento da sociedade. No contexto destas reformas, o conceito de competências sempre aparece e reaparece, principalmente no campo da educação profissional, voltado a atender as demandas de mercado e do setor produtivo industrial.

Entretanto, por meio deste escrito, objetivamos problematizar a noção de competências voltadas para a produção de mão de obra especializada para o trabalho, reorientando-a para uma formação humana e cidadã, voltada para a uma ampla compreensão dos processos que orientam a sociedade atual.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) publicada em abril de 2017, traz o termo competência no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, de forma ampla, preparando o sujeito para a vida em sociedade. Nesse documento encontramos conceitos, procedimentos, valores e atitudes, elencando vários saberes de forma a relacionar-se e, conseqüentemente estabelecer relações com vista à uma educação integral.

A formação por competência implica mudanças de algumas práticas educacionais, principalmente no que tange a educação disciplinar e linear. Pois a grandeza da formação nesse sentido, por competências, perpassa muito mais do que a preparação puramente focada na especialização e, isso requer relações com significados, contemplando a formação no todo, de forma comprometida e eficaz.

## **2 ASPECTOS QUE ENVOLVEM O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS**

O termo “competências” - mais especificamente no ensino superior - é amplamente citado nas Diretrizes Curriculares e pouco se esclarece a respeito dele. A BNCC (BRASIL, 2017), pauta a formação por meio do desenvolvimento de competências, vista como necessárias e indispensáveis para a resolução de problemas num contexto cada vez mais complexo e globalizado.

De acordo com Delors (1998) à ideia de competência não apareceu no contexto brasileiro somente no que tange o viés empresarial, embora tenha sido mais difundido nesse meio. Para a autora, essa noção perpassa necessariamente por questões da cultura e educação,



uma vez que somente as especializações não dão conta de todas as questões e, são necessárias as intervenções de diversas áreas de conhecimentos.

Percebemos que a insuficiência de conceitualização do termo já causa certa resistência por parte de algumas linhas pedagógicas e o fato de ser sido re-conceituado de uma linguagem empresarial causa também resistência justificando uma mercantilização da educação conforme (SARAIVA; GUIZZO, 2015, p. 24).

Um dos fatores das críticas à utilização das competências no fazer pedagógico e na formação de educadores é a característica classificatória e competitiva da sua semântica, como explicam Saraiva & Guizzo (2015, p. 25). “[...] competência é a capacidade de realizar algo de modo satisfatório, mas também é disputa, conflito, concorrência. Por essa razão, alguns educadores opõem-se a seu uso como conceito orientador do processo pedagógico, apontando um viés que estimularia o individualismo e a competição entre os sujeitos”.

De acordo com Delors (2012<sup>49</sup>), o termo competência está diretamente relacionado aos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e, aprender a ser.

- *Aprender a conhecer*: **Esta aprendizagem deve ser encarada como um meio e uma finalidade da vida humana.** É um meio, porque pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o cerca, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. Neste sentido adquirir as competências necessárias para a compreensão. Nesta aprendizagem destacam-se as habilidades para construir conhecimentos e exercitar o pensamento. Assim, o aluno será capaz de selecionar informações com significado para sua realidade.

- *Aprender a fazer*: Nesta aprendizagem, destacam-se a aplicação de conhecimentos significativos ao trabalho e o estímulo à criatividade. **Aprender a conhecer e aprender a fazer estão, em larga medida, indissociáveis. No entanto, a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional. Aqui, mais relacionado ao cognitivo das tarefas. Aprender a fazer não deve limitar o ensino apenas a uma tarefa material bem definida.**

---

<sup>49</sup> Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Disponível em <http://www.joseduardomattos.com.br/quais%20sao%20os%20quatro%20pilares%20da%20educacao.html>. Acesso em 22 de set. 2017.



- *Aprender a conviver*: Esta aprendizagem, sem dúvida, representa um dos maiores desafios da atualidade. O mundo atual está repleto de violência, em oposição à esperança que alguns têm no progresso da humanidade. A educação deve utilizar duas vias complementares. Primeiramente a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, tendo este método o intuito de evitar ou resolver os conflitos latentes. Nesta aprendizagem destacam-se o autoconhecimento, a autoestima, a solidariedade e a compreensão.

- *Aprender a ser*: A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa. Nesta aprendizagem destaca-se a ideia de preparar o ser humano inteiramente – espírito e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal, ética e espiritualidade. Possibilitando autonomia, valores e pensamentos críticos, para uma sociedade de todos.

Portanto, competência envolve um conjunto de conhecimentos, assim definidas por Muñoz-Seca; Riverola (2004, p. 56):

- competências de domínio: agrupamento de conhecimentos cujas relações internas têm a ver com a forma como os objetos do entorno se relacionam com as tarefas a realizar; - competências de tarefas: agrupamentos de conhecimentos que apontam para relações internas circunscritos aos objetivos das tarefas e às atividades que contribuem para a obtenção desses objetivos; e - competências de inferências: conjunto de conhecimentos que se relacionam entre si pelas características do processo dedutivo dos conhecimentos que as constituem.

De acordo com a definição dada pelo Ministério da Educação, as competências, enquanto ações e operações mentais articulam “conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, constituídos de forma conjugada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintamente, das produções de uma área profissional, em síntese, a realização competente tem nela agregados saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos” (BRASIL, 2000, p. 10).

Nessa perspectiva, de acordo com Fazenda (1994), enquanto educadores, não podemos ter olhar de especialistas focados em uma única direção, mas precisamos ter uma visão ampla e profunda, que permita “[...] enxergar numa grande angular, porém, com agudez e precisão milimétricas que permitam convergir ao alvo certo. Esse treino do olhar em múltiplas, porém precisas direções consubstanciam-se num real exercício de interdisciplinaridade” (FAZENDA, 1994, p. 134). A adoção de um viés interdisciplinar se faz necessário para superar a fragmentação do conhecimento, que limita a formação do sujeito no contexto das



rápidas transformações. De acordo com Pombo (2005, p. 10) “Há que olhar para o lado para ver outras coisas, ocultas a um observador rigidamente disciplinar”. (POMBO, 2005, p. 10).

Na conjunção da sociedade moderna, conforme Karpinski (2017) começam a aparecer outros saberes, novas ciências, e esse processo exige que tenhamos um olhar para todas as coisas, um olhar para outros lados, fazendo, assim, que saíamos de um olhar totalmente disciplinar e fragmentado para uma visão mais global sobre o conhecimento e o mundo que nos cerca (Pombo, 2005). Não podendo, ser unilateral, pois, uma única epistemologia não é capaz de abarcar e contemplar a grande diversidade do mundo.

Mediante as mudanças de forma tão visíveis no contexto atual, não basta ao aluno apenas saber, e saber fazer o que domina, mas ele precisa desenvolver várias outras habilidades, como por exemplo, desenvolver a capacidade crítica, a autonomia, e a iniciativa de desenvolver seu próprio trabalho. E, principalmente conhecer suas limitações e habilidades para que assim, possa somar com os outros e compreender os processos de mudanças que afetam a sua vida e a vida em sociedade.

Formar um sujeito com competências humanas, sociais e profissionais, capacitado para entender e interagir de forma efetiva com as transformações do mundo atual, requer uma educação ampla, interdisciplinar e contextualizada, superando os aspectos utilitários e lineares de uma formação por competências.

### **3 O ASPECTO UTILITÁRIO DAS COMPETÊNCIAS E A RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO INTEGRAL**

As críticas ao do trabalho pedagógico pautado no desenvolvimento de competências são vastas, principalmente por se considerar que este estaria desvinculado da forma de ensino, devido ao entendimento que as informações trabalhadas estariam desenvolvendo competências e habilidades para contemplar a utilidade prática, úteis apenas para o mercado de trabalho, não contemplando os conhecimentos teóricos que possibilitam reflexões complexas e relacionado o todo.

Entretanto, de acordo com Saraiva & Guizzo (2015, p. 28) “[...] competências são constituídas por conjuntos de conhecimentos, habilidades e atitudes. Os conhecimentos são tanto aqueles de origem acadêmica, inseridos dentro do currículo do curso, quanto aquele da ordem do senso comum”.

Ao encontro disso, Braslavski (1993) destaca que competência é um saber fazer com



conhecimento, consciência e respeito do impacto deste saber. Ou seja, possibilita resoluções de problemas em nosso dia a dia. O termo competências tem sido definido como “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Portanto, se faz necessária a articulação e elos de vários conhecimentos desenvolvidos por competências e habilidade, a levarem conta a especialidade de cada um, e em que pode contribuir para tal situação, para que possamos trabalhar de forma a ter sentido em uma sociedade tão acelerado, onde o imediatismo vem sobressaindo.

De acordo com Morin (1985), “[...] o problema não está em que cada uma perca a sua competência. Está em que a desenvolva o suficiente para articular com as outras competências (disciplinas e conhecimentos) que, ligadas em cadeia, formariam o anel completo e dinâmico, o anel do conhecimento do conhecimento”. (MORIN, 1985, p. 33). Pois, então, o conhecimento “[...] não pode ser dissociado da vida humana e da relação social”. (MORIN, 1987, p. 21). Pois, não é mais possível continuar a formação de um graduado - e especialmente um educador especializado - numa única e restrita direção.

Nesse sentido, a formação em nível superior de educadores terá que possibilitar a aquisição de competências que lhe permitam enxergar numa grande angular, porém, com agudez e precisão milimétricas, que lhe permitam convergir ao alvo certo. “Esse treino do olhar em múltiplas, porém precisas direções consubstancia-se num real exercício de interdisciplinaridade”. (FAZENDA, 1994, p. 134).

Devemos ressaltar, ainda, que hoje saber fazer, já não é o suficiente, precisamos ser competentes. Pois nesse sentido, a educação tem outro objetivo, não sendo apenas de ensinar, mas sim o aprender a aprender.

Para muitos profissionais da educação que tem seu trabalho pedagógico embasado pelas diretrizes curriculares do MEC, o termo competências ainda se mostra distante da realidade da sala de aula, onde por muitas vezes o ensino se mantém de forma disciplinar e tradicional. Não por desconhecimento do termo, mas por relacionar muito mais a habilidades, comportamentos e conhecimentos práticos ligados a uma cultura empresarial do que para a educação preocupada com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

O trabalho pedagógico na perspectiva das competências necessita primeiramente ser ressignificado pela equipe docente e equipe pedagógica, procurando assim organizar a estrutura curricular para que o planejamento contemple conhecimentos diversos, no sentido de



desenvolver estratégias para que aprendizagem colabore na formação de pessoas com senso crítico e com atuações autônomas na sociedade.

Outro aspecto contraditório é a definição de competência como capacidade de realizar algo compensatório, essa concepção entende a educação como preparação prática e utilitária dos indivíduos para meios de produção, uma vivência de forma rasa e que, portanto anula a autonomia, emancipação e consciência crítica da realidade. Na BNCC (BRASIL, 2017) temos a seguinte definição “No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído”. BRASIL, 2017, (p. 10).

A nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC<sup>50</sup>), de abril deste ano estabeleceu 10 competências gerais, que integradas ao currículo da educação básica vão embasar o desenvolvimento das aprendizagens de todos os estudantes. São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.

---

<sup>50</sup> Optou-se por deixar de forma total e em quadro as 10 competências trazidas pela Base Nacional Comum Curricular, a fim de não mudar o sentido. Disponível em: [COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR](#). (Fonte: MEC 2017).



6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Assim sendo, é preciso buscar conhecer e aprofundar o conceito de competência e maneiras de como ir além do saber fazer, ou seja, na ideia centrada no sentido de mão de obra qualificada apenas para o mercado de trabalho. Para tanto, “pode-se considerar que as competências são constituídas por conjuntos de conhecimentos, habilidades e atitudes. Os conhecimentos são tanto aqueles de origem acadêmica, inseridos dentro do currículo do curso, quanto aqueles da ordem do senso comum” (SARAIVA; GUIZZO, 2015, p. 28).

Pois, “a partir de um entendimento abrangente de formação, as instituições de ensino superior não podem desprezar esse segundo grupo de conhecimentos que se constitui a partir de vivências dos alunos, buscando reelaborá-los e problematizá-los quando necessário”. (SARAIVA; GUIZZO, 2015, p. 28). Ou seja, os conhecimentos de mundo que os educandos trazem, favorecem suas aprendizagens e, assim configurando em sentido subjetivo de saberes.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A ressignificação do termo competências se faz necessário para afastar-se do conceito



empresarial e, desta forma, dar uma nova contextualização ao termo, principalmente no contexto da formação de professores em nível superior.

Precisamos desconstruir a ideia de que as competências surgem apenas para atender as exigências específicas do mercado e da sociedade atual. É necessário que o profissional de hoje desenvolva competências técnicas e humanas, visando crescimento, aperfeiçoamento e eficácia nos resultados, tendo como premissa que o ser humano tem um poderoso potencial, e que acaba sendo o diferencial competitivo das organizações e, principalmente um diferencial profissional e pessoal diante dos desafios de um mundo que muda a cada dia.

Além disso, é importante questionar-se acerca de que função social, política e histórica tem a escola, não esquecendo também como a mesma contribui para o desenvolvimento integral dos educandos. E é possível para ação pedagógica ser prática e desenvolver habilidades úteis desde que contemple as reflexões e análise teóricas a respeito do cotidiano, exercitando a consciência crítica do educando.

Sabemos que na prática cotidiana escolar temos um longo caminho de melhorias para encurtar a distância entre o que a lei prega e o que realmente acontece na realidade escolar no âmbito da educação em competências. Mas se faz necessário o empenho das pessoas envolvidas no processo educacional, de políticas públicas e leis coerentes para auxiliar os profissionais da educação para que tenham novas perspectivas em relação ao ensino por competências e conseqüentemente proporcionar o desenvolvimento integral do educando.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares**: cursos de graduação. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991)>.

Acesso em: 08 Set. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 22 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Estratégico Nacional Certificação Profissional Baseado em Competências**. Brasília: 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional**: referenciais curriculares nacionais de educação profissional de nível técnico: introdução. Brasília, 2000.



BRASLAVSKI, Cecília. **La educación secundaria en la Argentina: desafío cuantitativo o cualitativo? criterios generales, dispositivos y desarrollos para el próximo siglo.** Buenos Aires: SUMMUS Ediciones, 1993.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set/dez.2001. Disponível em <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/mod-elocompetencias.html>>.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

KARPINSKI, Raquel Lemes. **Desafios e possibilidades na formação interdisciplinar no contexto do curso de graduação em pedagogia na FACCAT.** 145 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS). Porto Alegre, RS, 2017.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade.** Lisboa: Europa-América, 1985.

\_\_\_\_\_. **O método III: o conhecimento do conhecimento.** Lisboa: Europa-América, 1987.

MUÑOZ-SECA; RIVEROLA, Joseph. **Transformando conhecimento em resultados: a gestão do conhecimento como diferencial na busca de mais produtividade e competitividade para a empresa.** São Paulo: Clio, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v. 1, n. 1, p. 3-15, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.ibict/liinc>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

SARAIVA, Karla; GUIZZO, Bianca Salazar. **Gestão e docência do processo pedagógico.** Canoas: ULBRA, 2015.



## CASA DA FAMÍLIA RENNER: construção de 1925 Sapiranga

Saete Rodrigues<sup>51</sup>

**Resumo:** O patrimônio histórico é definido como o conjunto de bens materiais e imateriais que adquirem uma relevância histórica perante um determinado grupo social. Ele representa não apenas a história, mas também pode representar costumes e tradições e a arquitetura de uma determinada localidade. A casa da família Renner é um dos últimos exemplares das construções com frontão recortado típico das construções germânicas. Com isso a necessidade de sua preservação, uma vez que ela está vinculada a memória e história da cidade. Um dos aspectos fundamentais na vida de uma cidade é o conjunto de recordações que dela emergem a memória urbana, sabemos que preocupação com a memória e o patrimônio histórico-cultural vem ganhando espaço, contribuindo para o fortalecimento de identidades e memórias. A casa em questão está localizada na Av. 20 de Setembro “Rua do Colarinho Duro” em frente à antiga estação ferroviária de Sapiranga, hoje Museu Municipal Adolfo Evaldo Lindenmeyer, e tem como data de sua construção o ano de 1925, primeiramente para residência de Frederico e Maria Ott. No final da década de 1920 tornou-se sede do banco Popular, que foi o primeiro banco da cidade. Mais tarde, tornou-se depósito de bebidas, e na década de 1990, foi ocupada pela relojoaria Alcântara, que funcionou até o início dos anos 2000, e que pertencia ao Sr. Danilo Lauer, filho de Affonso Lauer, importante comerciante da época. Maria Helena Renner, esposa do Sr. Jairo Renner, recebeu a casa como herança de seu pai o Sr. Danilo Lauer. Nos últimos anos, a casa vinha sendo usada como escritório de advocacia pelo Sr. Jairo Renner, de maneira que sempre esteve nas mãos da mesma família. É relevante destacar a importância da casa quanto testemunho do processo de urbanização que Sapiranga passou em meados do século XX. A casa faz parte de um conjunto de habitações que foram surgindo ao entorno da antiga estação de trem da cidade. Sendo assim, o presente estudo se justifica pela atual preocupação com a memória e o patrimônio histórico-cultural, que vem contribuindo para o fortalecimento de identidades e memórias. Deve-se salientar que o patrimônio está ligado diretamente à história e a memória de um determinado lugar, seja eles uma rua, avenida ou um edifício.

**Palavras-chave:** História. Memória. Patrimônio.

### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Antes de iniciar o estudo sobre a casa da família Renner um dos últimos exemplares das construções com frontão recortado típico das construções germânicas. Faz-se necessário frisar que há necessidade de sua preservação é plausível, uma vez que ela está vinculada a memória e história da cidade.

<sup>51</sup> Licenciada em História, FACCAT, Taquara, RS, Brasil - saete.rogs@gmail.com



Neste sentido, o patrimônio arquitetônico está relacionado com a história e memória. Conforme Nora (1991, p 5) “A curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular da nossa história”.

Visto que, atualmente há uma preocupação com a memória e o patrimônio histórico-cultural, que vem contribuindo para o fortalecimento de identidades e memórias. Deve-se salientar que o patrimônio está ligado diretamente à história e a memória de um determinado lugar, seja eles uma rua, avenida ou um edifício.

Neste trabalho, a memória é entendida como um processo seletivo onde cada grupo busca elementos que tiveram importância simbólica para si, sem se preocupar com a realidade do fato ocorrido. Sabe-se também, que a memória está ligada diretamente à subjetividade, não necessitando de evidências que afirmem a sua veracidade. Outro fato importante relacionado à memória é que ela está em constante transformação, estando viva no presente.

Quanto à História, acreditamos que ela busca a reconstrução do passado através de vestígios materiais, documentos e evidências. Ela é uma ciência social que busca a desmistificação de uma verdade única, e a análise de vários ângulos do mesmo fato. Sendo assim, a sua essência está nos detalhes, que fazem com que o historiador busque a relação entre o homem no tempo e espaço.

A história desta casa está relacionada à mesma, fotografias desta edificação, durante o séc. XX e na atualidade, e textos de importantes teóricos, que abordam o patrimônio histórico. A história da casa da família Renner, esta relacionada com a história da Estação Férrea de Sapiranga, assim como com o desenvolvimento urbano.

É importante salientar que o patrimônio arquitetônico pode ser entendido como fonte para a construção do conhecimento histórico, e dos laços de identidade de determinada comunidade.

A edificação abordada neste artigo se localiza em frente à antiga estação de trem de Sapiranga, posição estratégica dentro da cidade. Desta forma, a Casa da família Renner, faz parte da história de Sapiranga, principalmente pela sua ligação com a estação férrea. Sendo assim, ao longo deste capítulo, iremos falar sobre a estação de trem de Sapiranga, e a sua relação com o desenvolvimento social e econômico da cidade.

No final do séc. XIX, o transporte de mercadorias e pessoas, em nossa região, ocorria através de mulas e pela navegação fluvial no Rio dos Sinos. A situação dos transportes na região passou por grande transformação quando em 1876, foi aberta a Linha ferroviária de



Canela, no trecho entre o Rio dos Sinos e Novo Hamburgo. Em 1903, a ferrovia foi prolongada até Taquara, chegando a seu ponto terminal, a cidade de Canela, somente em 1922.

Ao sair da estação de São Leopoldo em direção a Canela, o trem passava por Novo Hamburgo, Campo Bom, Sapiranga, Campo Vicente, Parobé, Taquara, Igrejinha, Três Coroas, Gramado e por fim Canela, transportando cargas, mercadorias e passageiros.

Em Sapiranga, a estação de trem teve grande importância para o desenvolvimento social e econômico, proporcionando o surgimento de vários armazéns e depósitos próximos à estação. Ao analisar o comentário proferido pelo engenheiro João Antônio Ryff, em 1905, Moehlecke (2004, p.83) afirma que.

As estações de Sapiranga, Parobé e de Taquara, apresentam um grupo pitoresco de dezenas de casas novas. Mas não só ao redor das estações que se nota progresso; as atividades estendem-se sobre as terras de lado da linha férrea estas há pouco abandonadas e incultas por serem em tanto afastadas da estrada de rodagem, vê-se nelas surgir ranchos e nas terras lavradas faz-se boa colheita de toda classe e gêneros que exportam.

A estação de trem de Sapiranga não só favoreceu a questão econômica, mas também desempenhava um papel importante na vida social da comunidade, havendo grande movimentação nas ocasiões festivas, domingos, e durante campeonatos de futebol, sendo ponto de encontro da juventude, em especial de moças e rapazes.

A urbanização de Sapiranga desencadeou-se principalmente no período da estrada de ferro, a estação de trem era o ponto central da comunidade, onde as pessoas iam ver o trem chegar e partir, receber o jornal, correspondências, e notícias da capital. Havia constante movimento de passageiros comuns, trabalhadores e estudantes para outras localidades. Além disso, havia embarques e desembarques de produtos agrícolas, assim como os produtos da agroindústria, que saíam de Sapiranga para as outras cidades.

De acordo com Magalhães, “A freguesia continua a crescer. A viação férrea estende sua linha até Taquara, tendo uma parada em Sapiranga. [...] Em torno da estação começaram a se estabelecer moradores, estabelecimentos comerciais, armazéns para depósito de mercadorias, e algumas fábricas”. (MAGALHÃES, 2005, p.138)

De acordo com Seibel (1987), o trem facilitou a comunicação com a capital, principalmente através dos jornais, revistas, notícias e correspondências, que chegavam à cidade. Seibel (1987, p. 53) destaca que.



De manhã vindo de Porto Alegre, as 08h22min, chegava o trem [...] esse trazia o maior número de passageiros, jornais, correspondências, e alguma mercadoria despachada. [...] Os vagões de 1º classe, com passagem mais cara eram estofados com uma palha especial ou couro. Em dias festivos a composição era ainda integrada de um carro restaurante.

Além disso, muitos professores de São Leopoldo e Porto Alegre utilizavam o trem ou o carro a motor, para se deslocar até Sapiranga.

A partir de 1933, a urbanização e o crescimento econômico, favorecidos pela estação ferroviária, fizeram com que surgisse a ideia de emancipação de Sapiranga, que se concretizou em 1954. Nesse período, Sapiranga estava vivendo o seu pleno desenvolvimento, havendo a melhoria dos meios de transportes, e a ascensão comercial, e agroindustrial.

### 1.1 CASA DA FAMÍLIA RENNER

Um dos aspectos fundamentais na vida de uma cidade é o conjunto de recordações que dela emergem a memória urbana, sabemos que preocupação com a memória e o patrimônio histórico-cultural vem ganhando espaço, contribuindo para o fortalecimento de identidades e memórias. O patrimônio histórico é definido como o conjunto de bens materiais e imateriais que adquirem uma relevância histórica perante um determinado grupo social. Ele representa não apenas a história, mas também pode representar costumes e tradições e a arquitetura de uma determinada localidade. Desta maneira, a casa do Sr. Jairo Renner está relacionada diretamente com o desenvolvimento social, econômico e urbano da cidade de Sapiranga.

Dentro deste prisma, a casa localizada na Av. 20 de Setembro, avenida essa que na década de trinta era conhecida como “*Rua do Colarinho Duro! E quem nascia nessa rua, era gente importante*” (SEIBEL, 1987, p.12), nome dado, pois quem morava nessa rua tinha posses “dinheiro”. “Rua do Colarinho Duro é aquela que corre paralela à falecida via férrea e que começa pouco além da Estação do trem e não chegava mesmo sinuosa como ainda é até a Av. João Corrêa, morria lá pela altura da Carpintaria do Fernando Schneider.” (SEIBEL, 1987, p. 11)

A casa em questão está localizada na Av. 20 de Setembro “Rua do Colarinho Duro” em frente à antiga estação ferroviária de Sapiranga, hoje Museu Municipal Adolfo Evaldo Lindenmeyer, e tem como data de sua construção o ano de 1925, primeiramente para residência de Frederico e Maria Ott.



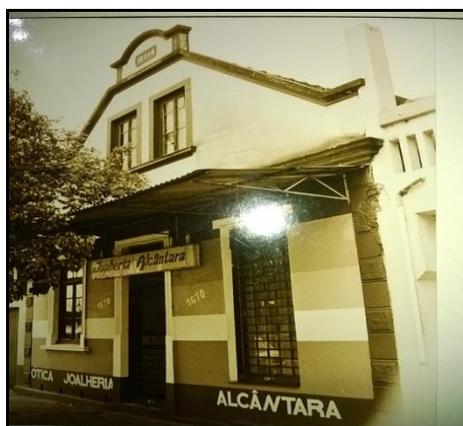
Figura 1 - Década de 1925 – vista externa



Fonte: Acervo Museu Municipal Adolfo Evaldo Lindemeyer

No final da década de 1920 tornou-se sede do banco Popular, que foi o primeiro banco da cidade. Mais tarde, tornou-se depósito de bebidas, e na década de 1990, foi ocupada pela relojoaria Alcântara, que funcionou até o início dos anos 2000, e que pertencia ao Sr. Danilo Lauer, filho de Affonso Lauer, importante comerciante da época. Maria Helena Renner, esposa do Sr. Jairo Renner, recebeu a casa como herança de seu pai o Sr. Danilo Lauer. Nos últimos anos, a casa vinha sendo usada como escritório de advocacia pelo Sr. Jairo Renner, de maneira que sempre esteve nas mãos da mesma família.

Figura 2 - Década de 1995 – vista externa



Fonte: Acervo Museu Municipal Adolfo Evaldo Lindemeyer , data 1995

É relevante destacar a importância da casa quanto testemunho do processo de urbanização que Sapiranga passou em meados do século XX. A casa faz parte de um conjunto



de habitações que foram surgindo ao entorno da antiga estação de trem da cidade, e faz parte desse conjunto, mantendo as mesmas características da construção original. O lamentável é que mesmo o bem tendo sido inventariado na década de 1990, pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, CODEC – CPHAE, Ministério da cultura - SPAHN/Pró-memória, sendo assim inventariada pelo Patrimônio cultural do Rio Grande do Sul.

É sabido que a construção do patrimônio é uma ação que depende das concepções que cada época tem a respeito do que, para quem e por que preservar. E muitas vezes dependem das negociações possíveis entre os diversos setores sociais, envolvendo cidadãos e poder político. Nesse sentido a uma complacência entre o pode público e o cidadão “proprietário”.

Figura 3 - Outubro - 2014



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 3 - Novembro -2014



Fonte: Arquivo pessoal

Pois como percebemos na imagem acima a casa está sendo descaracterizada devido a uma reforma, e da casa datada de 1925, a qual pertenceu ao sogro do atual proprietário, só



resta à parte de baixo, pois o frontão não existe mais. O que nos resta é lamentar o descaso para com a nossa história/memória.

Ressaltando que ao mesmo tempo em que o patrimônio está ligado à história, ele também representa a memória coletiva das pessoas. Para Pelegrini, o patrimônio, “É historicamente constituído e conjuga o sentido de pertencimento dos indivíduos a um ou mais grupos. Essa lógica da pertença lhes assegura uma identidade cultural, que constitui um suporte precioso para a formação do cidadão” (PELEGRINI, 2007, p.89).

Nesse sentido, o patrimônio garante ao indivíduo um sinônimo de pertencimento social ao qual acaba por unir todos os indivíduos a uma cultura ou a uma história, que se torna coletiva a todos. Esse sentimento de pertencimento também pode estar relacionado com a perda da identidade local, pois em muitos casos é comum buscar a preservação de um determinado patrimônio quando esse está ameaçado ou não existe mais.

Para Pelegrini (2007) a preservação do patrimônio torna-se importante devido a grande massificação da sociedade, visão voltada nos costumes e tradições europeias e a multipluralidade das culturas. Atualmente é muito comum observar a existência de grupos com várias culturas distintas. Para a autora o patrimônio histórico muitas vezes acaba sendo utilizado para outros fins como para o turismo visando não à preservação da história e da memória, mas sim o bem financeiro.

Sendo assim, ao se preservar um patrimônio, devemos levar em conta a importância dele para a maioria das pessoas. Ele não deve ser preservado apenas por ter pertencido a alguém, mas sim por ter uma importância para aquela comunidade. No caso do patrimônio histórico, ele deve ter uma aceitação comum entre todos.

Ao discutir o que deve ser preservado é importante levar em conta a significância de determinado patrimônio para a comunidade. Já que, Segundo Nora, existem “lugares de memória”, onde as pessoas depositam as suas lembranças, recordações e memórias.

Esses lugares são fundamentais, pois é onde está preservada a lembrança das pessoas, neste sentido, a preservação da memória torna-se importante quando a relacionamos com o patrimônio imaterial que é algo intangível e não pode ser restaurado ou reconstruído.

Portanto, o patrimônio deve servir aos anseios da comunidade, e a ela é que deve ser dirigido o compromisso de preservá-lo. De acordo com Pelegrini (2007), cada sociedade elege o seu próprio patrimônio, que passa a adquirir sua importância simbólica naquele determinado momento. Com o passar do tempo, o patrimônio vai se modificando, e aquilo que para alguns

não é importante ser preservado, pode ser significativo para as gerações futuras.

Figura 4 - 2017



Fonte: Arquivo pessoal

Após estas considerações, é importante de destacar que conforme a imagem acima se conseguiu identificar que a Casa da Família Renner esteve inserida no processo de urbanização que ocorreu em Sapiranga ao longo do século XX, e que foi estimulado pela presença da Estação de trem. Desta forma, este patrimônio é um vestígio do desenvolvimento social e econômico pelo qual a sociedade sapiranguense passou no século passado. No entanto, este patrimônio passou por reformas, que visivelmente descaracterizou a construção, fato que nos demonstra o descaso com a história e memória.

## REFERÊNCIAS

FERNANDES, Doris R. **Sapiranga 50 anos de Município: mais de 200 de história.** Porto Alegre: 2005.

FLECK, Lucio. **A história de Sapiranga.** Porto Alegre: Pallotti, 1994.

MOEHLECKE, Germano Oscar. **Estrada de ferro e contribuição para a história da primeira ferrovia do Rio Grande do Sul.** São Leopoldo: Rotermond, 2004.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto história: Revista do programa de estudos pós-graduação em história e do Departamento de história da PUC-SP.** São Paulo, SP – Brasil, Educ. – Editora da PUC-SP. 1993



PELEGRINI Sandra C. A. O patrimônio Cultural e a materialização as memórias individuais e coletivas. **UNESP – FCLAs – CEDAP**, v.3, n.1, 2007 p. 87. Disponível em: <<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/viewFile/33/459>> Acesso em: 30 out. 2014.

SEIBEL, Helio Darcy. **Estórias história de Sapiranga**. Canoas, RS: Editora La Salle, 1987.



## REDEFININDO O CURRÍCULO COMO CULTURA HÍBRIDA NO ESPAÇO ACADÊMICO

Shirlei Alexandra Fetter<sup>52</sup>  
Daniel Luciano Gevehr<sup>53</sup>

**Resumo:** O presente estudo procura discutir, alguns princípios e aspectos considerados nos currículos das instituições de ensino superior e a necessidade de um amplo processo dialógico entre as diversas áreas de conhecimento. Como metodologia, se percorre pela análise qualitativa, buscando destacar a importância da composição curricular no espaço acadêmico dentro do processo dialógico com vistas à integração de saberes. O resultado decorre das mesclas híbridas, configuradas no interior desse espaço visando à redefinição do seu significado. Seguindo a importância do reconhecimento que argumenta o conceito de hibridismo permitindo-nos a vislumbrar as novas perspectivas sociais - enquanto processo e tendência às oportunidades - para que o currículo considere os diferentes aspectos culturais e conceituais a que está sujeito. Por meio desse processo novos sentidos são produzidos e novas culturas podem emergir. Sendo assim, conclui-se que a reformulação curricular se faz necessária à instituição de ensino superior, a considerando as diferenças e condições individuais, e assim assegurando que as mesmas sejam respeitadas, em que os diversos ritmos de aprendizagem e diferenças contextuais devem ser integrados.

**Palavras-chave:** Culturas. Diálogos. Formação. Relações. Currículos.

### 1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos as universidades estão refletindo sobre como efetivar as mudanças na educação superior, tendo em vista a integração multicultural. Neste seguimento, texto apresenta uma discussão, de forma sucinta, sobre alguns princípios e aspectos históricos que se consideram nos currículos das instituições de ensino superior e a necessidade de um amplo processo de valorização entre e o reconhecimento sobre a diversidade cultural.

O objetivo fundamental do texto é promover a discussão de alguns princípios e aspectos a serem considerados nos currículos das instituições de ensino superior e a necessidade de um amplo processo dialógico entre as diversas áreas de conhecimento. Os aspectos metodológicos da pesquisa estão baseados no estudo qualitativo- bibliográfico apontador por (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). O aprofundamento sobre o os conceitos centrais do trabalho serão apresentados por meio e busca a identificar os paradigmas que rompem com o

<sup>52</sup>Faculdades Integradas de Taquara - Bolsista Capes – fetershirlei@gmail.com

<sup>53</sup> Faculdades Integradas de Taquara-danielgevehr@hotmail.com



sistema tradicional de ensino, prezando pelo contexto multicultural na emergência de reinventar a prática pedagógica na universidade.

O texto percorre pela análise qualitativa buscando destacar a importância da composição curricular acadêmica dentro do processo dialógico com vistas à integração de saberes. Para isso, a reflexão se baseia na reconstituição do espaço acadêmico e os conhecimentos práticos a serem adquiridos no processo de formação, assim, como na urgência de desenvolver oportunidades de aprendizagem que se entrecruzam durante o procedimento de construção de conhecimento. Dessa forma, evidencia-se a organização curricular, através da redefinição do conhecimento prático ao teórico, na perspectiva de interação entre ambos, contextualizando o ensino por aprendizagens significativas a partir do repensar o processo educativo na perspectiva interdisciplinar (LOPES; MACEDO, 2010).

Os resultados decorrem de acordo com as leituras realizadas sobre a diversidade cultural considerando as mesclas híbridas, configuradas no interior desse espaço e a busca por redefini-lo. Segue a importância do reconhecimento mencionado por Dussel (2002) quando argumenta que o conceito de hibridismo permite vislumbrar novas perspectivas social - enquanto processo de novas oportunidades - para que desta forma o currículo leve em consideração os diferentes aspectos culturais e conceituais a que está sujeito. E, por meio desse processo constituir os novos sentidos é que produzidos em que as novas culturas podem emergem.

Conclui-se que a reformulação curricular se faz necessária ao processo de formação, o qual precisa considerar as diferenças e as condições individuais, assegurando que as mesmas sejam respeitadas, em que os diversos ritmos de aprendizagem e diferenças contextuais devem ser integrados. Entende-se que a reorganização do currículo deverá buscar por em protagonismo o desafio da universidade sobre conhecimentos culturais na constituição dos sujeitos. Em síntese, os estudos mencionados implicam em desafios - das apropriações teóricas do multiculturalismo presente na instituição de ensino superior com propósito pedagógico-curriculares que examinam e proporcionam às vozes excluídas. Igualmente, o currículo como um espaço de reinvenção sobre a pluralidade que modelam as características identitárias.



## **2 HIBRIDISMO E CURRÍCULO: CARACTERÍSTICAS OPOSTAS DO CONTEXTO ACADÊMICO**

O hibridismo tem estado no foco de estudo de muitos autores, constituindo-se em componente fundamental da análise dos processos de produção de políticas e de práticas curriculares em diferentes contextos educacionais. Seu conceito apresenta tendências – híbridas - de distintas teorias, as quais consideram a categoria do campo curricular na contemporaneidade. Sob essa análise, Lopes e Macedo (2002) configuram o campo curricular destinado à diversidade no Brasil.

Às teorizações de caráter globalizante, que abrangem a multiplicidade enquanto característica da contemporaneidade. São propensões e capacidades que se inter-relacionam, produzido pelos processos culturais. Idealizada por Canclini (2013) as culturas híbridas foram proposta - no início da década de 90 – com o intuito de refletir sobre a modernidade latino-americana, a qual havia apresentado uma modernidade, identificada pelo conjunto de culturas, pelo crescimento dos meios desenvolvidos e pela diversificação (DUSSEL, 2002).

Atribuir à importância as práticas culturais, políticas e sociais em que o hibridismo se inscreve. Focaliza-se as intenções teóricas com Dussel (2002) sob o ponto de analisar o currículo - em termos híbridos que o constitui – assim, proporcionar novas possibilidades de reflexão sobre os processos culturais, políticos e sociais que o representam. Em vista disso, as novas ideias advindas para o campo do entendimento, principalmente se considerar a memória do pensamento curricular – dedicado à ação técnica, procurando formas curriculares transparentes.

Conceituando hibridismo, permite-se interpretar por novas perspectivas de análise a compreensão dos processos de reconhecimento, ao quais estão de acordo, com as políticas curriculares nas diferentes iminências práticas. A educação, em diferentes épocas e contextos, direciona seu discurso pedagógico/curricular que, além de ir ao encontro dos princípios que antecedem as tradições e as experiências nacionais e locais. Nesse processo, a hibridação implica no conjunto de interpretações - que propõe novas experiências - e direções em relação com as que já estavam intrínsecos nos discursos híbridos, dando sentido e articulando sua constituição (DUSSEL, 2002).

Traduzir a diferença cultural é uma importante tarefa para o educador crítico (MCLAREN, 2000). As linguagens culturais são as especificidades contextuais dos sistemas



educacionais. Na condição de formadores e transformadores, professores críticos assumem a responsabilidade de dialogar entre a diversidade cultural. As atividades práticas significativas se traduzem - não pelo vazio ideológico - realizando-se através do diálogo crítico e interrogativo proporcionado para produzir suas leituras interpretativas sobre as políticas e sobre as práticas curriculares.

As interpretações sobre o conceito cultural estão abertas à tradução justamente porque os significados culturais são híbridos. Os mesmos opõem-se as forças de totalização e isolamento completo, dentro dos discursos de autenticidade, raça, classe, gênero ou essências. Preciso ter consciência que as culturas não são identidades fechadas - que ficam estagnadas através dos tempos - são lugares de sentido e de controle, que se alteram e ampliam-se por conta de novas interações. É importante ressaltar, as considerações de Canclini (2013) que não é possível hibridizar qualquer contexto, estrutura ou objeto cultural.

Logo, não se põe em prática as atribuições de qualquer pertença às políticas ou exposições curriculares. Dar ênfase aos autores das políticas não quer dizer que o controle de todos os sentidos que serão interpretados, mas operam buscando superar os limites sobre as possíveis interpretações, tendo como verossímil aquela entendida como correta. Esse entendimento sobre a leitura realiza-se não apenas com base no estímulo, mas nas necessidades de discursos que justifiquem e legitimem a proposta curricular a ser desenvolvida (BALL, 1998).

Por intermédio de instituições as condições - culturais - contextuais e históricas de produção e de leitura têm importância no conhecimento e na interpretação de sentidos e significados. Podem ser oferecidas, pelas instituições escolares, possibilidades ou limites à interpretação e ressignificação de contextos culturais. É destacável a percepção sobre esse processo sob a ótica Ball (1998), Lopes (2004) que analisam as tendências políticas de currículo por processos de recontextualização em diferentes instâncias - pelas quais transitam - desde o nível em que são produzidas até à instância da prática.

Por meio desse processo novos sentidos são produzidos e novas culturas podem emergir. O resultado decorre das mesclas híbridas, configuradas no interior desse espaço de recontextualização. Segue a importância do reconhecimento mencionado por Dussel (2002) quando argumenta que o conceito de hibridismo permite vislumbrar novas perspectivas social - enquanto processo de novas oportunidades - para que o currículo considere os diferentes aspectos culturais e conceituais a que está sujeito.



E possível identificar exposição de culturas híbridas na educação desde as manifestações na escola pública. A própria ideia imediata e intuitiva de currículo pode ser considerada como um conceito híbrido, isto é, encontra resultado a partir de um processo que se multirelaciona e a cultura se traduz a um ambiente múltiplo, porém cada sujeito com sua subjetividade. Assim, os discursos curriculares são híbridos – pois distintas tradições e movimentos - se constituem e proporcionando espaço a determinados consensos (DUSSEL, 2002).

As produções culturais - nessas diferentes instâncias - apresentam características e influências recíprocas. Tais sentidos apresentam-se de certa forma com as políticas curriculares, as quais precisam ser interpretadas e relacionadas à realidade. Como destaque, Lopes (2004) apresenta os discursos sobre tecnologias que se desenvolvem em todo processo social da educação. São as diferentes culturas - as quais transitam os contextos – das instituições escolares e requerem definições e diretrizes curriculares, para assim serem interpretadas e reinterpretadas continuamente.

E na própria escola que se reconhece os processos de hibridação. Ao viés prático, as propostas curriculares podem apresentar uma diversidade de expressões culturais através de diferentes grupos disciplinares. As histórias, concepções e formas de organização – em que os grupos – identificam-se e reproduzem os sentidos de suas existências, são, por vezes, despercebidos das atividades propostas pela estrutura curricular que compõe a instituição escolar. Lopes (2004) analisa essa situação, e chama a atenção para as representações dos grupos interdisciplinares que compõe o contexto cultural da sala de aula no Brasil.

Percebe-se nesse processo sentido duplo. Lopes (2004) atenta para a interpretação dos contextos culturais de forma fragmentada e alguns desfeitos mais valorizados que outros, ou seja, os fragmentos têm como capacidade desenvolver-se - pela interdisciplinaridade - as relações híbrida transferência de um contexto a outro. Com isso, as diferenças entre há experiências nas escolas – buscando a integração e a mudança - podendo ou não favorecê-las, através dos compromissos e histórias que dizem respeito aos paradigmas pedagógicos e sua relação com os discursos, produzindo a hibridização e dando origem a novos sentidos que a sociedade contemporânea apresenta.

O hibridismo é inerente à recontextualização das propostas curriculares. Ao visarem o desenvolvimento e uma transformação social significativa, as políticas de currículo geram, por sua vez, híbridos culturais com novos conceitos ou novos sentidos para velhos conceitos



(LOPES, 2004). Tomada a consciência desta realidade - motivada pelas relações sociais - os fatos que representam, não só na escola, mas em diferentes espaços, quer dizer, presentes no tecido social.

Referindo-se a realidade que desperta comportamentos e desenvolvimentos sociais. Valorizar essa mescla - híbrida - entre os sujeitos favorece a aprendizagem “formando um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas” (MANTOAN, 2006, p. 52). A moralidade da formação multicultural - de uma sociedade - não leva espontânea e necessariamente ao desenvolvimento de uma dinâmica social, por si só, mas iniciada por práticas pedagógicas significativas. Entende-se o multiculturalismo como realidade social de caráter múltiplo e inter, ou seja, composta por diferentes grupos culturais numa mesma sociedade.

### **3 AS RELAÇÕES INTER, MULTI E HÍBRIDAS NO ESPAÇO ACADÊMICO**

Este estudo sobre o inter e múltiplo são temas conectos, elogiável ao currículo escolar. Na educação, são assuntos que não só estão comprometidos uns com os outros - muitas vezes - manifestam-se juntas. É inviabilizada a abordagem multicultural nos currículo sem problematizar as múltiplas relações na escola. Segundo Gonçalves e Silva (1998, p. 33), “o multiculturalismo não interessa à sociedade como um todo, e sim a certos grupos sociais e culturais”. Nessa perspectiva, as reflexões sobre as identidades culturais – chamadas de novos sujeitos – exige empenho e repensar afim de novos sentidos ao que se estipulou considerar como relações híbridas na educação.

Para além das questões levantadas, pode-se refletir sobre os efeitos que a educação fragmentada e descontextualizada pode ter para os estudos e também, numa perspectiva mais ampla, para a sociedade. Bourdieu (1989) atesta que, a deficiência no processo de formação impede a compreensão da realidade social, ao mesmo tempo em que inviabiliza a constituição de vínculos solidários de segmentos que poderiam organizar-se na luta contra o capital. Nessa continuidade, a subdivisão das lutas em torno de identidades multiculturais ou das questões regionais desvinculadas em específico o poder de pressão que favorece a hegemonia burguesa. Portanto, é dentro deste cenário histórico que devemos buscar a compreensão das propostas hegemônicas presentes na educação escolar, que contribuem para a fragmentação dos conteúdos, com um notório esvaziamento do trabalho pedagógico e precarização da



formação docente (GOMES e COLARES, 2012).

Gramsci (1978) apresenta uma concepção de hegemonia mais elaborada e adequada em pensar sobre as relações sociais, sem cair no materialismo vulgar e no idealismo. A noção de hegemonia propõe uma nova relação entre estrutura tentando se distanciar das determinações da primeira sobre a segunda, mostrando a centralidade das superestruturas na análise das sociedades avançadas. Nesse contexto, a sociedade civil adquire um papel central, bem como a ideologia, que aparece como constitutiva das relações sociais.

O conceito de hibridismo permite interpretar por novas perspectivas de análise a compreensão dos processos de reconhecimento, de legitimação, de interpretação e de apropriação sobre as políticas curriculares nas exigências que transitam até à sua efetiva implementação no campo prático. O processo de hibridação implica em criar espaços de exploração e compreensão das possibilidades que se manifestam através da cultura e da história. É nesse espaço que acontece a negociação de sentidos e de significados entre visões de mundo diferentes, fazendo surgir novas compreensões sobre a realidade, além de administrar a diversidade, que é uma necessidade na interpretação de uma cultura cívica democrática.

Dessa forma, ao vivenciarmos um momento histórico de predominância de um projeto que representa um retrocesso em termos de responsabilidade com a educação pública, é preciso afirmar a educação híbrida e libertado para lutar contra as intenções do estado que pretende esvaziar o papel da educação escolar (GOMES e COLARES, 2012). É preciso afirmar a ideia de que a educação é um direito social de todos, e combater a ideia cada vez mais difundida de que a educação é um serviço, que vai ser prestado se adquirido no mercado.

Mais do que nunca, no atual contexto de globalização das tecnologias de informação e comunicação às sociedades modernas defrontam-se com realidades híbridas que resultam da interação e divulgação de saberes, conhecimentos e práticas culturais diversas. É um momento que, se bem orientado, pode favorecer a formação de conhecimentos mais efetivos e humanos.

O discurso híbrido, apontado por Canclini (2013), reivindica a noção de colaboração de saberes, indo, portanto, contra as noções tradicionais de razão, verdade, objetividade. Questiona, dessa forma, os conceitos de desenvolvimento, emancipação e as grandes narrativas, implicando em multiplicação no âmbito de formação acadêmica. O processo de formação para melhor atender os anseios de uma formação híbrida, exige um trabalho de



formação a ser fundamentada por uma pedagogia adequada (RAYNAUT, 2014). Esse processo busca entender a produção do conhecimento como imprescindível na formação de profissionais da educação, com sentido mais amplo, repensando a relação entre o ensino e pesquisa.

#### 4 CONCLUSÕES

As questões multiculturais que se apresenta na sociedade e adquirem extensão que abrangem conjuntura marcada por rivalidades, incertezas e conflitos, tanto no âmbito internacional, como nacional e local. Consequentemente essas indecisões permeiam pela política, economia, arte, religião, tecnologia e educação. Se de um lado as tensões e os conflitos se multiplicam, de outro, as desigualdades sociais, as relações desarmônicas são realidades que não podem ser fragmentados das inquietudes multiculturais.

As certezas vão facultando lugar à desconstrução, pluralização, ressignificação, reinventando identidades, subjetividades, saberes, valores, convicções, horizontes de sentido. Somos convidados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido. Não se trata de amplitude a dimensão cultural desvinculando-as, das questões de caráter problemático da desigualdade, nem tão pouco considerá-la um mero produto desta realidade. Trazendo à baila os conceitos de multiculturalismo, interculturalismo e hibridismo cultural, nos aproximamos de Canclini (2013) ao entender que o processo de hibridização como uma multicultura capaz de proporcionar o respeito, a valorização e a tolerância entre as diversas culturais que se entrecruzam.

Em resumo os processos de desterritorialização são responsáveis, pela expansão dos gêneros culturais que possibilitam a entrada e a saída da modernidade e que refletem o contexto de hibridismo cultural, ou seja, à quebra de divisões e no enaltecimento de narrativas híbridas. Deixamos como reflexão a perspectiva multicultural pela opção em organizar os conteúdos curriculares através dos temas geradores. Isso nos parece significativo, pois nos indica que uma política curricular pode ser multicultural sem, necessariamente, assumir os pressupostos teóricos.

Sobre tudo, as culturas contemporâneas se encontram mescladas, dialogam entre si. Este fator é influenciado pela intensificação do processo de globalização que proporcionou o encurtamento das distâncias e a sua propagação. Mas o fato é que essa homogeneização é possibilitada, principalmente porque entendemos que o hibridismo não possui,



necessariamente, uma perspectiva ou um desdobramento de superação e libertação, ou seja, um desdobramento com garantia de final feliz, entretanto, que ele significa a existência de espaços onde as diversidades culturais podem tomar posições mais favoráveis nas reformas curriculares.

Enquanto entendimento dos aspectos culturais na contemporaneidade e dos processos políticos/sociais que se constituem, a compreensão sobre o conceito de hibridismo abre perspectivas de análise sobre a complexidade desses processos. O sentido amplo do conhecimento sobre os elementos de argumentos e resistências que possam direcionar senão à mudança social, pelo menos a reflexão crítica das relações, que engendram a injustiça, a desigualdade a dominação racial, cultural, econômica e política na nossa sociedade. Essa leitura crítica é fundamental para novas perspectivas de análise, de conhecimentos e de ideias que podem situar-se, assim como novos sentidos e significados apontados através da educação e o currículo.

A reorganização do currículo deverá buscar por no centro do debate a forma como o conhecimento é produzido e socializado desde as universidades e escolas e, qual o lugar dos diferentes conhecimentos culturais na constituição dos sujeitos. Em síntese, a mudança inovadora na educação será possível através de uma reestruturação da formação docente, capacitada para trabalhar com os diversos saberes culturalmente constituídos. O diálogo entre saberes, entre disciplinas e áreas de conhecimento, numa perspectiva do hibridismo, é imprescindível para a compreensão da sociedade contemporânea que cada vez mais se revela plural, multifacetada e complexa.

Entretanto, estamos passando por uma nova reforma, essa sem qualquer discussão com a sociedade, com especialistas e a comunidade escolar algo que, vinha acontecendo nos últimos 20 anos. Disfarçadamente a intação é "dar mais liberdade" para o estudante. Liberdade não se constrói forçadamente, com reforma de cima para baixo. Liberdade é construída com a mudança de cultura a partir da base, ampla, radical e lenta, em conjunto com valores como responsabilidade e cidadania.

## REFERENCIAS

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.



CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2013.

DUSSEL, Enrique. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.p. 55-77.

GOMES, Marco Antonio de Oliveira; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. **Acta Scientiarum**. Education, Maringá, v. 34, n. 2, p. 281-290, jul/dez, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças, o multiculturalismo e seus conceitos e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Políticas de Currículo: Mediação por Grupos Disciplinares de Ensino de Ciências e Matemática. In: LOPES Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth (Org.) **Currículo de Ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

RAYNAUT, Claudete. Pensar no mundo contemporâneo e inovar na produção do conhecimento. **G&DR**, Taubaté, v. 10, n. 3, p. 4-26, set. 2014.



## OS INFLUENCIADORES DIGITAIS COMO APOIO A PROJETOS DE EDUCOMUNICAÇÃO

Suelen Backes<sup>54</sup>

**Resumo:** Por conta da exposição cada vez maior que as crianças e adolescentes estão sofrendo na Internet e por estarem consumindo mais conteúdos advindos da mídia, especialmente pelas redes sociais, as escolas não podem mais ignorar o uso da tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, se faz necessário ensinar aos estudantes a usufruírem melhor e de forma mais consciente os conteúdos advindos da mídia. Assim, o presente texto trata sobre a educomunicação no contexto da midiatização da sociedade contemporânea a partir de influenciadores digitais; pessoas que além de um blog, utilizam outras redes sociais, como o Facebook, Youtube e Instagram para engajar marcas de produtos, serviços, ideologias e estilo de vida com seus públicos, a partir de conteúdos próprios e que podem contribuir também para a formação dos estudantes, por meio de projetos educacionais, no que tange um consumo e produção de informações mais crítica.

**Palavras-chave:** Educomunicação. Influenciadores digitais. Midiatização.

### 1 INTRODUÇÃO

A partir do Seminário “A emergência do Campo da Educomunicação – possibilidades de pesquisas e práticas”, ministrado pelo professor Ismar de Oliveira Soares, da Universidade de São Paulo (USP), aos alunos do Mestrado e Doutorado em Comunicação Social, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, em março de 2017, percebi uma possibilidade de aproximação dos influenciadores digitais – meu objeto de estudo durante o Mestrado – com projetos de educomunicação.

Tornar os conteúdos de sala de aula atrativos para crianças e adolescentes é um desafio constante para professores, pois eles atualmente têm o desafio de educar pessoas nativas digitais e que não se contentam mais com a forma tradicional de ensinar e aprender: sentados em classes, dentro de uma sala, com um quadro, ouvindo o professor e tendo o apoio de livros para consultas. É cada vez mais comum que desde muito pequenos os estudantes contem com smartphones, computadores e tablets e, a partir deles, abre-se um universo de conectividade tendo à disposição as redes sociais, aplicativos de comunicação, jogos, filmes, vídeos e séries,

---

<sup>1</sup>Mestranda em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). suelen.backes@acad.pucrs.br.



sendo, muitas vezes, mais interessantes do que o que é ensinado na escola com o método tradicional.

As pessoas, num geral, já estão bem mais familiarizadas com a tecnologia do que há alguns anos, mas ainda assim, quem não é nativo digital tende a ter mais dificuldade para utilizar as ferramentas tecnológicas no seu contexto profissional. No caso dos professores, é cada vez mais comum, que ao longo da sua formação, estudem, leiam e participem de palestras treinamentos que esclareçam mais a respeito da tecnologia como apoio ao ensino, mas sabe-se também que nem sempre é simples mudar o jeito de ensinar, pois ele é quem tem o conhecimento sobre o conteúdo e não necessariamente sobre a tecnologia. Ou seja, os professores também precisam estar dispostos a querer modificar suas aulas e seus métodos de ensino e, na maioria das vezes, assumir que precisam aprender algo novo depois de anos de carreira.

A partir dessa perspectiva, ao descobrir o novo e trocar saberes com os alunos, é possível pensar em recorrer aos influenciadores digitais para ajudarem a tornar o uso da tecnologia mais simples e fácil, realizando atividades lúdicas, mas com propósito educativo em sala de aula. Muitas vezes, nas próprias escolas existem alunos que já são influenciadores e os professores desconhecem ou não utilizam esse potencial.

Os influenciadores digitais são pessoas que produzem conteúdo para suas próprias redes sociais e, através do seu texto, imagens e da sua empatia, conseguem engajar um público expressivo nas suas redes. Esse apelo na web tem despertado pesquisas de tendências e chamado a atenção de marcas que têm procurado, cada vez mais, essas pessoas pela visibilidade e eficácia das campanhas promocionais de produtos e serviços.

Esse novo nicho tem chamado a atenção da própria mídia, que divulga essas celebridades digitais, como fonte de notícia e até como publicidade ou incorpora o seu próprio conteúdo com o desses influenciadores digitais. É o caso da revista *Capricho* que, em julho de 2016, lançou um álbum de figurinhas colecionáveis o “CAPRICHOS YouTubers”<sup>55</sup> voltado para o público adolescente e que traz várias celebridades digitais e conteúdos exclusivos, estreitando o relacionamento com os seus leitores; e de Christian Figueiredo, 23 anos, que tem mais de 8,7 milhões de inscritos no seu canal do Youtube, o “Eu fico loko”<sup>56</sup>. O sucesso do jovem na Internet levou Christian a, em 2016, comandar uma série chamada *Me Conta Lá No*

<sup>55</sup>Disponível em: <http://capricho.abril.com.br/famosos/pra-colecionar-capricho-lanca-album-de-figurinhas-com-seus-youtubers-favoritos/>. Acessado em 20 de abril de 2017.

<sup>56</sup>Disponível em: <https://www.youtube.com/user/euficoloko>. Acessado em 20 de abril de 2017.



*Quarto*<sup>57</sup>, no programa Fantástico (Globo), em que ele ‘invadia’ o quarto de adolescentes para tratar de assuntos que nem sempre é fácil falar com os pais; e em 2017, ele lançou o filme que leva o mesmo nome do seu canal. Em outras palavras, esses são exemplos de processos inversos que estão acontecendo na sociedade contemporânea: uma pessoa até então anônima produz e posta vídeos caseiros e textos com conteúdos variados, engaja um público considerável e só, então, se torna referência na mídia tradicional. É sabido que existem inúmeros influenciadores digitais e nem todos contam com esse destaque, mas o fato é que hoje, com a tecnologia, está mais fácil para qualquer pessoa produzir conteúdo e mostrar o seu potencial para o mundo, podendo assim conquistar o reconhecimento pessoal e profissional.

Pensando nesse contexto, percebi que o tema que escolhi para a minha dissertação pode ser ampliado também sob a perspectiva da Educomunicação. Os influenciadores digitais são líderes de opinião e assim podem contribuir para a educação do seu público, bem como a usabilidade das ferramentas e redes digitais e o despertar para um consumo mais crítico das informações dos próprios canais de comunicação, conforme os exemplos citados até aqui.

## **2 POSSIBILIDADES DE PESQUISAS E PRÁTICAS**

Durante o Seminário “A emergência do Campo da Educomunicação – possibilidades de pesquisas e práticas”, li o artigo “Da Rádio Cartola à Imprensa Mirim: trilhando as mídias na educação infantil”. Nele, as autoras Silvia Silva dos Santos e Ednalva Marques de Sousa compartilham experiências educacionais na Educação Infantil, a partir do projeto Rádio Cartola até a criação da agência de notícias Imprensa Mirim. As experiências foram realizadas com crianças de quatro e cinco anos na Escola Municipal de Educação Infantil Angenor de Oliveira – Cartola, no município de São Paulo.

No artigo, as autoras explicam que é recorrente a discussão da comunidade escolar sobre a idade adequada para a inserção ao uso das ferramentas midiáticas pelas crianças da educação infantil. O fato é que cada vez mais cedo as crianças têm acesso aos aparelhos tecnológicos e eles também querem fazer uso. Nessa perspectiva, elas explicam que: “é imprescindível que a escola se configure às novas exigências dessa geração, pertencente a sociedade da informação, conhecidos como nativos digitais” (p.2).

De acordo com o site Educação a Distância, na matéria *Quem são os nativos digitais?*

---

<sup>57</sup>Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2016/05/christian-figueiredo-estreia-serie-me-conta-la-no-quarto.html>. Acessado em 20 de abril de 2017.



publicada em janeiro de 2013, os nativos digitais são pessoas que nasceram e cresceram com as tecnologias digitais, como Internet, telefone, celular, videogame, MP3, iPod, entre outros presentes em sua vivência. São os nascidos de 1980 para cá, conhecidos também como geração Y ou Millennials, que vivem conectados entre si através da cultura tecnológica. Têm a habilidade de captar as informações virtualmente de forma rápida e utilizam maior tempo para o debate em sala de aula.

Por este viés, de acordo com Patrícia Margarida Farias Coelho (PUCSP), no artigo “Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas” (2012), contribui afirmando que:

Essa nova geração é formada, especialmente, por indivíduos que não se amedrontam diante dos desafios expostos pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e experimentam e vivenciam múltiplas possibilidades oferecidas por novos aparatos digitais. Portanto, esse fascínio característico da Geração Y pela descoberta e experimentação deve ser explorado pela escola, de forma a direcioná-la para um ensino e uma aprendizagem que dialoguem e interajam com os novos meios tecnológicos. (COELHO, 2012, p.90).

Portanto, é importante que a escola possibilite que o processo de ensino e de aprendizagem esteja conectado também aos desejos e expectativas dos educandos, respeitando o seu contexto e aproveitando os saberes que eles já possuem. Em meados de 2005 e 2010 falava-se muito em proibir o uso dos smartphones em sala de aula, como forma de repressão, pois aquele não era o espaço adequado para tal uso. Hoje, sabe-se que se os aparelhos eletrônicos forem proibidos em sala de aula os professores entram em conflito com os alunos, o que é pior. Então, a ideia é que sejam pensadas alternativas para que estes sejam aproveitados em aula e que contribuam para o conteúdo estudado.

A primeira atividade educacional do projeto foi a criação da Rádio Cartola, produzida pelas crianças a partir de recursos tecnológicos das próprias educadoras, como o celular e a máquina fotográfica. No que tange a produção, as autoras destacam: “As crianças participavam de dramatizações e brincavam durante as gravações. [...] Aproveitando técnicas teatrais, as crianças foram convidadas a brincar de ‘fazer rádio’, fazendo relatos, entrevistando colegas, apresentando canções.” (SANTOS; SOUSA, 2016, p.3 e 4).

As atividades objetivaram a busca efetiva pelo protagonismo infantil, que as crianças tivessem voz e participassem desde a criação dos programas de rádio escolar, não deixando a ludicidade de lado. Outro foco foi o aperfeiçoamento da linguagem oral, com a utilização dos recursos midiáticos e o brincar.

Num segundo momento, a fotografia foi também uma linguagem valorizada pelo



projeto como meio de expressão das próprias crianças. Ou seja, elas mesmas captavam as imagens, preparavam os cenários, uma dinâmica diferente de quando somente os adultos realizam os registros infantis. Além disso, elas tiveram a oportunidade de experimentar técnicas simples de edição, como filtros, contrastes e saturação. “O trabalho com a fotografia propiciou a valorização da criança com suas produções e, conseqüentemente, o reconhecimento da família”, destacaram as educadoras (p.6).

Nesse contexto, as autoras concluem que é clara a necessidade de promover ações diferenciadas para as crianças e explicam que eles detêm a motivação em interagir com as mídias, em suas brincadeiras e em aplicativos e jogos. E finalizam afirmando que “utilizar tecnologias não é excluir, mas interagir”. (p.9).

A partir da leitura do artigo e de pesquisas realizadas sobre o aumento do uso de dispositivos tecnológicos como smartphones, smart TVs e computadores em geral, bem como a conectividade ser cada vez maior através das redes sociais, penso que de fato é necessário incorporar a tecnologia em sala de aula sempre que possível. As crianças e adolescentes fazem parte do mundo digital desde muito novos e uma saída para as escolas tornarem o estudo mais atrativo e prazeroso é a realização e oferta de projetos de educomunicação.

### **3 EDUCOMUNICAÇÃO E A TECNOLOGIA**

Hoje, as crianças e adolescentes estão sendo educados de um jeito diferente do que os seus pais e avós, até a década de 1980. Estão sendo estimuladas desde cedo à socialização, ao raciocínio lógico, ao mundo globalizado e a uma série de atividades coletivas e individuais.

Com o acesso mais fácil aos meios de comunicação e às notícias, e vivendo numa sociedade informatizada, com acesso a mais opções de programas de entretenimento, devemos cada vez mais nos preocupar com o que as crianças e adolescentes assistem, seja pela televisão, computador, tablet ou celular, uma vez que estão mais expostas a diversos conteúdos indicados ou não para a sua idade. Nessa perspectiva, o professor Ismar de Oliveira Soares (2011), afirma que:

Esta é a razão pela qual se afirma que o eixo das relações comunicacionais entre pessoas e grupos humanos converte-se no hábitat natural da educomunicação. Sua função é a de qualificar tais relações a partir do grau de interação que for capaz de produzir. Conceitos como democracia, dialogicidade, expressão comunicativa, gestão compartilhada dos recursos da informação fazem parte do seu vocabulário. Está presente onde práticas de comunicação se manifestam com conseqüências para a vida em sociedade: na família, na escola, na empresa, na própria mídia. [...]Com



relação às tecnologias, o que importa não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos. (SOARES, 2011, p.18).

Levando em consideração esse contexto, conversar a respeito do que as crianças leem, ouvem ou assistem na mídia pela família e no ambiente escolar os tornam adultos mais esclarecidos e críticos quanto ao conteúdo que estão consumindo e das próprias mensagens que produzem e/ou compartilham nas suas redes sociais. Segundo Daniele Próspero, em sua dissertação de mestrado intitulada como “Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação” (2013):

A educomunicação define-se, a partir da perspectiva do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo, como uma prática social que tem como resultado o fortalecimento do protagonismo infanto-juvenil tanto na área da recepção qualificada das mensagens midiáticas (Media Education) quanto no do uso das tecnologias para o exercício do direito universal à expressão (Media Empowerment). (PRÓSPERO, 2013, p.7).

As crianças, hoje, são expostas desde pequenas ao ambiente digital. A partir desse contexto, pensar como mediar essas interações é papel cada vez mais importante das famílias e escolas. Se desde cedo as escolas proporcionassem projetos educativos em que as crianças e adolescentes sejam estimulados a interagir com a comunicação digital, tendo a oportunidade de fazer releituras, criar blogs, jornais, rádios escolares, *fanpages* e eventos educativos, mas podendo fazer parte dessas ações, teremos adultos muito mais esclarecidos e conscientes do seu papel social.

Além disso, no momento em que crianças são estimuladas à escrita para veículos de comunicação de uma escola, por exemplo, elas adquirem maior responsabilidade no ambiente escolar, seja com pontualidade, cumprir prazos e realização de tarefas, sem contar o trabalho colaborativo em grupo. Saber se posicionar, aguardar, respeitar a opinião dos demais, cumprir o que foi acordado em reunião do grupo são questões importantes para a vida do indivíduo. Trabalhando essas questões, desenvolve-se o espírito de liderança tão importante no mundo corporativo. Na matéria publicada no site Catho, *Como ser um líder de sucesso?*<sup>58</sup>, publicada em junho de 2016, Marcela Alves explica que:

---

<sup>58</sup>Disponível em: <http://www.catho.com.br/carreira-sucesso/gestao-rh/como-ser-um-lider-de-sucesso>. Acessado em 20 de abril de 2017.



São muitas as diferenças entre chefia e liderança. O chefe, temido pelos funcionários, em geral isenta-se da responsabilidade quando algo não dá certo, colocando a culpa na equipe. Já quando um objetivo é alcançado, toma o mérito para si. Já o líder costuma dividir as responsabilidades, identificando as habilidades e dificuldades do time para encontrar o melhor caminho.

Tenho a percepção de que o público que consome mais as informações por meio dos influenciadores digitais são as crianças e os adolescentes/jovens. Em outras palavras, são pessoas que estão acostumadas desde a infância com o universo digital e que já não possuem mais os meios de comunicação tradicionais como únicas fontes de informação. São pessoas dinâmicas e que, em sua maioria, gostam de interagir com os produtores de conteúdo.

Sabendo que a mídia molda os atores sociais e observando como o comportamento das pessoas tem modificado, nos últimos anos, penso que o trabalho social dos influenciadores digitais pode contribuir muito com a realização de projetos de educomunicação, seja nos seus canais de comunicação, ou como convidados em escolas, uma vez que conseguem, através da comunicação, conectar marcas, produtos, serviços, hábitos e estilo de vida com pessoas que estão conectadas nas mais diversas plataformas digitais. Significa dizer que existe um engajamento por parte de públicos que se interessam pelas informações que são transmitidas por essas pessoas. O alcance de projetos educacionais por meio de influenciadores pode ser muito maior e contribuir com mais pessoas.

Se é do nosso conhecimento que a Internet muda a nossa relação com o outro, com os dados e com as instituições, entendo também que existe um novo modo de ser no mundo, que está em constante transformação, assim como a mídiatização. Nesse sentido, penso que ao mídiatizar, mídiatiza-se e que nós incorporamos, cada vez mais, a forma mídiatizada de ser e as famílias e escolas, juntamente com os influenciadores digitais podem ajudar a conduzir melhor as crianças e adolescentes quanto ao uso crítico das tecnologias.

Não é tarefa fácil criar empatia com o público, ainda mais em um contexto em que as pessoas buscam, cada vez mais, informações práticas e de entretenimento, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade em que as notícias que circulam nos veículos de comunicação tradicionais estão mais direcionadas às denúncias dos fatos ruins do cotidiano, seja do campo político, jurídico, econômico, religioso, esportes, educação, meio ambiente, entre vários outros. A tarefa de levar informações cada vez melhor produzidas, mas, ao mesmo tempo, de forma caseira e sem a preocupação de uma “super produção” da televisão ou do cinema ou de investimento em um grande aparato tecnológico e humano, bem como a



periodicidade e a regularidade de postagens de conteúdos, são desafios constantes para esses influenciadores digitais e são questões úteis que contribuem para a formação de crianças e adolescentes.

Penso que a forma despretensiosa de levar conteúdo ao público é o que chama a atenção de quem acompanha esses influenciadores digitais e causa uma identificação entre produtores e receptores, pois os receptores também podem se espelhar nessas iniciativas e vir a ser produtores. Além disso, é importante o fato das pessoas comuns poderem contribuir com os conteúdos, seja por meio de dicas, comentários, e-mails, “likes”, presença em interações ao vivo pela internet ou nos encontros presenciais que esses influenciadores digitais promovem, mostrando que “são gente como a gente”.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluo o presente texto pensando que o impacto dos influenciadores na formação digital das crianças e adolescentes pode ser muito positivo se feito em conjunto com os pais e as escolas, por meio de projetos de educomunicação. Essa pode ser uma alternativa interessante para a formação dos indivíduos e vai ao encontro do que Soares (2011) salienta: “a expectativa dos jovens é, significativamente, a de que a escola os ajude a ‘aprender a querer aprender’” (p.25). Esse é um exemplo concreto das mudanças enfrentadas por uma sociedade em midiatização.

A tarefa atual do campo midiático é o vínculo, a informação, a atualidade, tudo o que esses novos profissionais vêm fazendo na sociedade contemporânea e com a qual os jovens se identificam. Soares (2011) explica ainda:

Se, de um lado, como informa a pesquisa da MacArthur Foundation, a tecnologia vem se transformando na grande aliada da juventude, por outro, o uso fluente e especializado dos recursos de comunicação tem modificado alguns conceitos de aprendizagem, dando destaque a uma dinâmica em que o estudante demonstra maior autonomia para a experimentação, improviso e a autoexpressão. Nesse sentido, a tecnologia se torna, igualmente, uma aliada do educador interessado em sintonizar-se com o novo contexto cultural vivido pela juventude. (SOARES, 2011, p.29).

Assim como a sociedade está em processo de midiatização, a educomunicação também é um conceito em movimento. Além disso, a audiência vem da credibilidade que se constrói com o público. Então, os influenciadores digitais podem vir a ser aliados dos professores, em sala de aula, pois os educadores devem mediar as práticas



educativas da sociedade e fazer com os atores sociais se questionem e se reconheçam: quem sou eu nesse universo?

## REFERÊNCIAS

BRAGA, José Luiz. Circuitos versus campos sociais. In: MATTOS, M.A.; JANOTTI JUNIOR, J., JACKS, N. (Org.) **Mediação & mediação** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 29-52.

**Canal “Eu Fico Loko”**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/euficoloko>>. Acesso em: 18 set. 2017.

**Christian Figueiredo estreia série "Me Conta Lá No Quarto"**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2016/05/christian-figueiredo-estrela-serie-me-conta-la-no-quarto.html>>. Acessado em 20 de abr. 2017.

COELHO, Patrícia Margarida Farias. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. **Revista Linguagem e Tecnologia**, Minas Gerais, v. 5, n. 2, p. 88-95, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/2049/7254>. Acesso em: 20 set. 2017.

**Como ser um líder de sucesso?** Disponível em: <<http://www.catho.com.br/carreira-sucesso/gestao-rh/como-ser-um-lider-de-sucesso>>. Acessado em 20 de abr. 2017.

FAUSTO NETO, Antônio. **Mediação**: prática social, prática de sentido. Texto Rascunho Circulação Interna – PPG-COM/Unisinos. 2005.

GOMES, Pedro Gilberto. Mediação: um conceito, múltiplas vozes. **Revista da Famecos**. Porto Alegre, v. 23, n. 2, maio/ago. 2016.

**Nativo digital**. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Nativo\\_digital](https://pt.wikipedia.org/wiki/Nativo_digital)>. Acesso em: 20 set. 2017.

**Pra colecionar! CAPRICO lança álbum de figurinhas com seus YouTubers favoritos**. Disponível em: <<http://capricho.abril.com.br/famosos/pra-colecionar-capricho-lanca-album-de-figurinhas-com-seus-youtubers-favoritos/>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

**Quem são os nativos digitais?** Disponível em: <<http://www.educacao-a-distancia.com/quem-sao-os-nativos-digitais/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

PRÓSPERO, Daniele. **Educomunicação e políticas públicas**: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação. 2013. 368 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. 2013

SANTOS, Silvia Silva dos; SOUSA, Ednalva Marques de. **Da Rádio Cartola à Imprensa Mirim**: trilhando as mídias na educação infantil. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCOMUNICAÇÃO, 7., 2016, São Paulo.



SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.



## UMA EVOLUÇÃO: da Geografia Médica para a Geografia da Saúde

Táisa Wagner<sup>59</sup>, .

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo discutir teoricamente acerca da evolução da Geografia Médica para a Geografia da Saúde. Destacando a importante relação entre a ciência e a geografia. Logo, a ênfase está na ligação entre a saúde e a medicina, bem como no elo da geografia com o homem e o meio. Sendo assim, ressalta-se a importância de se compreender as enfermidades dentro do espaço geográfico.

**Palavras-chave:** Geografia Médica. Geografia da Saúde. Medicina.

**Abstract:** This paper aims to discuss theoretically the evolution of Medical Geography for Health Geography. Highlighting the important relationship between science and geography. Therefore, the emphasis is on the link between health and medicine, as well as the link between geography and man and the environment. Therefore, it is important to understand the diseases within the geographic space.

**Keywords:** Medical Geography. Geography of Health. Medicine.

### 1 INTRODUÇÃO

A geografia como sendo uma ciência humana, preocupa-se em pesquisar os acontecimentos relacionados aos seres humanos e seus costumes. Desta forma, a compreensão da relação entre homem e ambiente adquire muitos significados. Neste sentido, a evolução da Geografia Médica para a Geografia da Saúde perpassa o tempo, afinal essa ligação entre o ser humano e suas práticas ocorre no interior de um espaço geográfico cada vez mais amplo e dinâmico. Este espaço geográfico que além de manifestar os fenômenos sociais que nele ocorrem, é também constituído e transformado pela ação humana.

Um dos muitos significados que permeiam a ligação entre o homem e o ambiente, bem como, conduzem ao avanço da Geografia Médica para a Geografia da Saúde é, sem dúvida, a conexão entre o meio ambiente e a enfermidade. Uma vez que, o ser humano e o ambiente dialogam incessantemente, as ações do homem sobre a natureza indicam como é o seu modo de vida. Logo, à questão enferma também tem o seu espaço de destaque dentro desse contexto. De acordo com Sant'Ana Neto e Souza (2008, p.119), “ a saúde não é apenas a

<sup>59</sup> Graduanda em Geografia – ISEI – E-mail: taisa.wagner@yahoo.com.br



ausência de doenças, e sim, a expressão do bem-estar físico, social e mental”.

Sendo assim, a relação do homem com o ambiente leva à conexão inevitável, entre o meio ambiente e a enfermidade. Desta forma, o tempo vai modelando os processos que mostram o quão dinâmico são o espaço geográfico e os fenômenos que nele se desenvolvem. A evolução da Geografia Médica para a Geografia da Saúde é o resultado de grandes mudanças que aconteceram ao longo do tempo, no espaço geográfico, para que, atualmente, esse conhecimento esteja ao dispor de quem dele quiser se apropriar. É importante ressaltar que esse conhecimento vem desde a antiguidade. Os tempos histórico-sociais pelos quais o mesmo passou resultaram no que hoje é conhecido como Geografia da Saúde. Nitidamente, uma evolução.

## **2 DA TEÓRIA À PRÁTICA: O INÍCIO SE DEU COM A GEOGRAFIA MÉDICA**

Atualmente, tem-se o conhecimento a respeito da Geografia Médica e sua evolução para então se chegar à geografia de Saúde. E todo esse processo evolutivo iniciou-se na antiguidade, com Hipócrates. O médico grego é conhecido como o “pai” da medicina. Ele foi o pioneiro da Geografia médica. Através de seus estudos, principalmente no que se refere a obra “ Dos ares, das águas e dos lugares”, o estudioso já apontava para a importância de relacionar o ambiente a saúde das pessoas.

Seguindo essa linha de raciocínio, Hipócrates acreditava que o meio ambiente interferia sim, na saúde dos seres humanos. Para ele, a saúde não estava relacionada ao misticismo, mas ela era o resultado do equilíbrio dos elementos da natureza e suas respectivas propriedades. Ou seja, a saúde do homem encontrava-se estável quando: a terra (seca), a água (úmido), fogo (quente), e ar (frio) estivessem em perfeita harmonia. Logo, a doença seria o resultado do desequilíbrio de tais elementos. Desta forma, Hipócrates esquematizou uma forma que mostrava como deveria ser o processo de cura de um paciente. Por conseguinte, uma doença era conhecida por seus sintomas, assim era possível encontrar a sua cura.

Isto posto, a Geografia Médica passou a ser o elo da medicina com o meio ambiente. Havendo a necessidade de interligar o conhecimento do corpo com o conhecimento do homem como um todo. Por consequência, tanto o homem quanto o seu habitat precisam ser observados, para que esta relação entre o ser humano e meio ambiente não se perca. Principalmente porque o homem faz interferências constantes no espaço, o que altera seu modo de vida e, também, modifica a propagação ou não das doenças.



Seguindo o pensamento de Hipócrates, a Geografia Médica foi tomando corpo. Logo, se descobriu que os aspectos sociais e ambientais são na maioria das vezes os grandes responsáveis pelos problemas que afligem a população. Tal verificação ocorreu a partir do momento em que os pacientes começaram a responder onde vivem. Com essa informação a disposição, os médicos eram capazes de elaborar seus diagnósticos. Eles também usavam essa informação para analisar a qualidade de vida de seus pacientes, tendo em vista a influencia do meio ambiente na saúde humana.

Remonta dessa época também a relação da Geografia Médica com os aspectos geográficos. Uma vez que a distribuição espacial das doenças ganhou novos contornos com o surgimento das grandes viagens e a descoberta de novos países, nos séculos XVI, XVII, XVIII. Assim, era possível fazer uma associação entre tais eventos e os aspectos climáticos, por exemplo. Haja vista que o objetivo era fazer do clima um dos culpados pela ocorrência das doenças naquele período. Então, quando as doenças nas terras conquistadas eram conhecidas, tornava-se possível interferir para proteger os colonizadores e o comércio local.

Contudo, no final do século XIX houve uma drástica mudança nos conhecimentos da Medicina. A mesma passou por uma reformulação de seus conceitos, de modo que acabou perdendo o interesse por abranger o estudo do ambiente na saúde humana. Naquele período, foram descobertas as bactérias e parasitas, através dos estudos de Pasteur (1842-1895) e Robert Koch (1843-1910). Desta forma, tal período propiciou uma reformulação no campo da medicina, bem como, no ramo de atuação dos médicos. Logo, a Geografia Médica deixou de fazer parte do programa de ensino da Medicina. A existência das doenças passou a ser relacionada com o corpo humano, mais precisamente com a proliferação das bactérias. Elas deveriam ser controladas.

### **3 DO DESENVOLVIMENTO DA CLIMATOLOGIA À GEOGRAFIA DA SAÚDE**

Tendo em vista que houve um rompimento entre a Geografia Médica e a Medicina, foi necessário que a Geografia Médica passasse por uma mudança, de modo a novamente estabelecer conexões entre a dinâmica das doenças e a sua relação com a distribuição geográfica. Então, no início do século XX Sorre (1880-1962), propôs abranger o elo entre o ser humano e o meio ambiente. O mesmo direcionou seus estudos de modo a estabelecer ligações com áreas importantes do conhecimento, desde a biologia até a geografia. É a influencia do clima na saúde humana, a climatologia que se desenvolve. Novamente o



ambiente ganha destaque como um grande fator de influência na saúde da sociedade.

Em nível brasileiro, foi Afrânio Peixoto quem melhor representou os estudos das relações entre o clima, o homem e a cultura. Sendo assim, ele evidenciou que a Geografia precisa estar presente no estudo das enfermidades. É preciso haver um trabalho em conjunto da Geografia e da Medicina, principalmente se o objeto de estudo for a sociedade contemporânea, pois é preciso uma atuação embasada na origem das enfermidades. Neste sentido, Oliveira Santos (2010, p. 46) consente: “ E na atualidade é notória a necessidade do trabalho em conjunto da Geografia e da medicina, no sentido de atuar nas causas, ou seja, na origem das enfermidades”.

A partir desse momento a Geografia Médica passa a evoluir. Entretanto, ela só adquire uma ressignificação em 1949, quando, de acordo com Lima Neto (2000), a Geografia Médica é posta como um ramo da Geografia, deixando de ser exclusivamente uma área da medicina. Em 1947, isto é, dois anos antes, no Congresso Internacional de Lisboa veio o seu reconhecimento. Uma vez que, a saúde começou a ser vista no âmbito físico, psíquico e social, não apenas no sentido ausente das enfermidades.

Apoiado nesse reconhecimento, a Geografia Médica começou a diversificar seus caminhos a cerca das doenças e seu vínculo com o meio ambiente. Desta forma, em 1976, em Moscou, veio a mudança de denominação: de Geografia Médica para Geografia da Saúde. Uma vez que, ficou provado o quanto, ao longo do tempo, houve uma ampliação de temas, questões e abordagens no seio da Geografia Médica. Tendo em vista que, a mesma, não comportava mais o seu próprio contexto de abrangência. Então, a Geografia da saúde passou a explanar novos modelos de conexão entre o ambiente e a saúde das populações. Entre os quais se destacam, de acordo com (ROJAS 1998; PEITER, 2005; LIMA NETO, 2000): qualidade de vida, educação, moradia, saneamento básico, infraestrutura em saúde. Todavia, ainda em alguns países é possível encontrar apenas o termo Geografia Médica, afinal, nem todos utilizam a nova denominação.

Logo, o conhecimento do local e da realidade socioeconômica da população contribui tanto na prevenção como na cura de muitas doenças. Desta maneira, a Geografia da Saúde é influenciada diretamente pela tecnologia, porque o geoprocessamento é um recurso indispensável nesta área. Além de reunir um banco de dados socioeconômicos, de saúde e ambientais das populações ele incorpora tais variáveis aos estudos da saúde, no melhor estilo “unir o útil ao agradável”. Sendo, portanto, capaz de compreender o contexto em que



verificam determinados fatores considerados graves à saúde. “Através da união entre os processos desencadeadores de riscos ambientais, pode-se estabelecer uma sequencia de passos metodológicos que permitem análise globalizada de riscos à saúde. ” (BARCELLOS; BASTOS, 1996, p. 394).

Portanto, A evolução da Geografia Médica para a Geografia da Saúde é pautada no contexto socioeconômico ambiental de desenvolvimento das populações. Sendo que, dentro desse contexto, atualmente, os recursos tecnológicos são indispensáveis, uma vez que a saúde é vista como um todo, desde o bem-estar, até os serviços de saúde disponíveis. Por isso, a Geografia da saúde está amparada em uma visão mais abrangente, capaz de englobar os serviços de saúde com os aspectos ambientais sem deixar que um se sobreponha ao outro e, sim, que ambas contribuam para embasar o estudo das enfermidades nos mais diversos tempos e espaços.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A ciência enfrenta constantes reestruturações, principalmente a área da Medicina. Esta é uma área extremamente importante da ciência, pois é responsável por cuidar da saúde, neste caso, da saúde humana. Logo, não se trata apenas de verificar se determinado paciente está ou não doente, mas também, deve-se atentar para todo um conjunto sociocultural que tal paciente carrega consigo. Contudo, vale ressaltar que esse conjunto de fatores não existe desde o começo da medicina, e sim, foi evoluindo ao longo do tempo.

Para que fosse possível a evolução do quadro clínico, por assim dizer, do paciente, ocorreram muitas mudanças tanto interior quanto exteriormente da medicina. Uma dessas mudanças deve-se a contribuição da Geografia para os estudos relacionados à temática da saúde. A geografia dialoga com a medicina desde os trabalhos de Hipócrates, enfrentando a estagnação da Geografia Médica, evoluindo com a Climatologia, até a incorporação de uma nova denominação: a Geografia da Saúde. Esta, por sua vez, acompanha uma linha de transformação no estudo da saúde-doença das populações.

Portanto, a reformulação do conceito de Geografia Médica para Geografia da Saúde propiciou uma evolução no ramo da medicina. Aspectos sociais, econômicos e políticos da saúde passaram a ser explorados, para que a medicina se volte para a saúde e não à doença. Sendo assim, a Geografia da Saúde une o ambiente, a sociedade e o território. Isto é, “trata” não somente o indivíduo, mas todo o contexto da enfermidade, o que em muito contribui para



prevenir e curar as doenças.

## REFERÊNCIAS

- BARCELLOS, Christovam; BASTOS, Francisco Inácio. Geoprocessamento, ambiente e saúde: uma união possível? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 389-397, jul-set. 1996.
- JUNQUEIRA, Renata Dias. Geografia Médica e Geografia da Saúde. **Hygeia**, Goiânia, v.5, n. 8, p. 57-91, jun.2009.
- PEITER, Paulo Cesar. **Geografia da Saúde na Faixa de Fronteira Continental do Brasil na Passagem do Milênio**. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro defendida no curso de Geografia. 2005.
- ROJAS, L.I. Geografía y salud: entre historias, realidades y utopias. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 11, n. 1, dez. 2003.
- SANT'ANNA NETO, João Lima; SOUZA, Camila Grosso. Geografia da saúde e climatologia médica: ensaios sobre a relação clima e vulnerabilidade. **Hygeia**, Uberlândia, v. 4, n. 6, p. 116-126, jun. 2008.
- SANTOS, Flávia de Oliveira. Geografia médica ou Geografia da saúde? uma reflexão. **Caderno Prudentino de Geografia**, Goiás, v. 1, n.32, p.41-51, jan./jun. 2010 .
- SORRE, M. **A adaptação ao meio climático e biossocial - geografia psicológica**. São Paulo: Ática, 1984. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 46).



## PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO:

a elaboração de histórias em quadrinhos baseada na obra *O Pequeno Príncipe*

Luciane Maria Wagner Raupp<sup>60</sup>

Liana Lamarques<sup>61</sup>

Vanderlei Alberto Linden<sup>62</sup>

**Resumo:** O presente trabalho reflete sobre práticas de alunos bolsistas do PIBID de Letras em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública de ensino, na cidade de Taquara-RS. Os bolsistas utilizaram como metodologia de ensino o Projeto Didático de Gênero (PDG). Considerando que por muitos anos os métodos tradicionais foram a base do ensino, nos dias atuais, acredita-se que o foco deve ser o texto como unidade de ensino, pois possibilita habilidades de leitura e escrita (ANTUNES, 2009) e o aluno como centro e protagonista do processo. O objetivo é o aluno ter vários olhares para o texto, saber o papel de cada gênero textual, buscando assim realizar análises, interpretações e produção de textos. Essa abordagem favorece o desenvolvimento da competência linguística e discursiva e, conseqüentemente, amplia a participação social do indivíduo (KOCHE, 2010). O projeto visa trabalhar a obra *O Pequeno Príncipe* em aulas de Língua Portuguesa, elaborando releituras em histórias em quadrinhos (HQs), relacionando-as a uma prática social, que é a exposição para a comunidade escolar. Espera-se que, com este projeto, os alunos não só se apropriem das competências e das habilidades inerentes aos gêneros textuais trabalhados, como também desenvolvam atitudes, valores e emoções que os auxiliarão na vida prática.

**Palavras-chave:** Projeto Didático de Gênero. PIBID. Letras. HQs. Gênero textual.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sabe-se que, para que o ensino de Língua Portuguesa seja orientado em uma perspectiva ativa e da língua em uso, é necessário que se explore, com os estudantes, as funções e as particularidades dos diferentes gêneros textuais que os circundam. Para esse trabalho, também é preciso que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas dentro de um projeto de ensino, que visa a garantir a sequencialidade das ações e a sua relevância no contexto dos alunos, com vistas a atingir objetivos de desenvolvimento e de aperfeiçoamento de competências, habilidades, atitudes, valores e emoções.

Desse modo, o projeto que aqui se apresenta é destinado a uma turma de sétimo ano de

<sup>60</sup> Professora Doutora e coordenadora do PIBID - FACCAT

<sup>61</sup> Acadêmica do curso de Letras das Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT e Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID).

<sup>62</sup> Acadêmico do curso de Letras das Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT e Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID).



Ensino Fundamental de uma escola pública de Taquara- RS, atendida pelo PIBID de Letras das Faculdades Integradas de Taquara – Faccat. Tem como objetivo geral despertar o interesse por leituras literárias, desenvolvendo habilidades e competências de leitura e de escrita, por meio de práticas significativas a partir da obra *O Pequeno Príncipe*. Também busca aprimorar o conhecimento sobre gêneros textuais com o desenvolvimento de Projeto de Gêneros Textuais. Além disso, com o projeto, espera-se que os estudantes possam compreender os papéis e os usos sociais dos gêneros textuais trabalhados, empregando-os adequadamente às situações sociocomunicativas. Outro objetivo específico é o de realizar releituras da obra literária em questão, adaptando-a para história em quadrinhos, estabelecendo, com criatividade, relações entre textos e entre gêneros textuais.

Com o projeto em questão, buscam-se a sensibilização dos estudantes e o desenvolvimento de valores humanísticos. Além disso, por meio da expressão escrita e artística, pretende-se desenvolver a participação ativa na sociedade, ao expor suas produções à comunidade, e a busca pelo seu verdadeiro eu, ao se expressar com criatividade. Nesse sentido, busca-se resgatar a escrita com uma finalidade, com um público-alvo definido e com um sentido. Afinal, quando se escreve fora do ambiente escolar, escreve-se para alguém e com um objetivo, escolhendo, para tanto, um gênero textual que seja adequado a esse objetivo. É por isso que se organiza o projeto de ensino a partir dos gêneros textuais, como diz Koche (2010, p.14): “O papel dos gêneros textuais tem sido reconhecido como fundamental na interação sociocomunicativa e, em vista disso, eles passaram a nortear o ensino da língua, especialmente o trabalho com análises, interpretação e produção de textos.”

Além de atender a esse papel social e comunicativo, os projetos de ensino por gêneros textuais representam não só uma mudança epistemológica, mas também uma mudança metodológica. É que afirma Antunes (2009, p. 112):

Por anos, no ensino tradicional a memorização de conceitos e regras gramaticais foi o foco de ensino de língua portuguesa, com o passar dos anos, pesquisadores passaram a acreditar que os gêneros textuais poderiam ser usados como objeto de ensino e aprendizagem.

À luz do que Koche (2010) e Antunes (2009) explanam, o interesse dos PIBIDianos será realizar a sequência didática na disciplina de Língua Portuguesa, buscando despertar o interesse pela leitura e desenvolver com os estudantes habilidades e competências que os façam escrever, ler, falar, ouvir melhor (ANTUNES, 2009).



## 2 PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO

Ainda hoje, em meio a tantas opções e oportunidades de interação com o saber, principalmente devido às novas tecnologias, a leitura e a escrita possuem funções significativas na construção e, posteriormente, na fixação do conhecimento e da cultura.

Nessa perspectiva, o Projeto Didático de Gênero surge como uma unidade de estudo e desenvolve as habilidades e as competências implicadas nos atos de ler, escrever, ouvir e falar. Nesse sentido, a produção será desenvolvida em algumas etapas, que também podem ser chamadas de oficinas. Em cada etapa será desenvolvido pelos alunos uma parte desse trabalho, até concluí-lo com uma prática social.

Segundo Guimarães e Kersch (2012), devem ser trabalhados um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo, sempre preocupados em relacioná-lo com uma prática social. O projeto pode ser realizado tanto com alunos de Ensino Fundamental como com alunos do Ensino Médio, mas deve ser realizada uma filtragem para saber qual o gênero ideal a ser trabalhado. Pode-se instigar os alunos a darem sua opinião de qual gênero mais gostam, pois isso motiva-os a fazerem um bom trabalho, com mais dedicação e comprometimento.

### 3.1 GÊNEROS TEXTUAIS

Diversos gêneros textuais devem ser apresentados aos alunos, tanto para eles desenvolverem um senso crítico diante das leituras realizadas, quanto para serem realizadas produções textuais em consonância com as particularidades de cada gênero. Para essas duas tarefas, o aluno precisa saber a estrutura de cada texto e sua classificação quanto ao gênero.

Para desenvolver este projeto, foi escolhido o gênero histórias em quadrinhos, gênero popular, que agrada os adolescentes e atrai a preferência dos leitores. No entanto, para que o trabalho tenha mais consistência e contemple questões humanísticas mais profundas, os alunos devem ter acesso a obras literárias. Nesse caso, a obra literária *O Pequeno Príncipe* foi escolhida para começarem a desenvolver esse PDG. Essa obra foi escolhida porque se acredita que os estudantes têm direito ao acesso às obras clássicas, uma vez que fazem parte da cultura geral. Além disso, as obras são consideradas clássicas e atravessam os tempos porque possuem algo de profundamente humano para ensinar.

O projeto em questão será desenvolvido com o intuito de desenvolver não só os gêneros textuais escolhidos pelos discentes, mas também baseado em déficits na expressão



escrita apresentados pelos discentes.

Devido à amplitude de informações expostas aos alunos, nota-se a disposição ao isolamento e a perda de interesse para o convívio em grupo, resultando em dificuldades no trabalho em grupo. O objetivo do projeto didático é desenvolver o convívio em grupo, a participação na comunidade e sensibilizá-los a desenvolver a criatividade e a humanizar-se a partir da obra *O Pequeno Príncipe*, assim como a capacidade de identificação e utilização adequada dos gêneros trabalhados.

A proposta central a ser feita aos alunos é que eles criarão uma história em quadrinhos inspirados na obra *O Pequeno Príncipe*, a fim de incentivar os demais colegas, funcionários da escola e membros da sociedade a serem participativos na comunidade, humanamente capaz de compreender as dificuldades e atender às necessidades encontradas em seu entorno, assim como mostrar-se compreensivos a diferentes pontos de vista em assuntos diversos.

O projeto iniciará com uma atividade de motivação e de ativação dos conhecimentos prévios. Uma vez que a obra é bastante conhecida, é possível que algum aluno já a tenha lido ou que já tenham ouvido falar sobre ela.

Em seguida, a obra será trabalhada aos poucos, como se fosse por capítulos. Em cada aula, serão trabalhados episódios em separado, realizando atividades de interpretação de texto.

Paralelamente a essas leituras, também serão trazidos trechos de HQs cuja temática venha ao encontro do episódio trabalhado em aula. Assim, os alunos também reconhecerão as particularidades do gênero HQ.

Quando for concluída a leitura e a interpretação da obra, os alunos serão convidados e orientados a desenvolver uma HQ inspirada na obra *O Pequeno Príncipe*. Como última etapa, deverão apresentar suas produções para os colegas, funcionários e membros da comunidade na Feira do Livro da Escola.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após pesquisas e o desenvolvimento do PDG concluímos que o discente torna-se capaz de desenvolver o conhecimento a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas de forma a colocá-lo como protagonista do processo. Para que isso aconteça, os professores devem selecionar métodos e técnicas ativas, em que os estudantes precisem, por exemplo, resolver problemas, trabalhar em grupos ou em pares, realizar trocas com os colegas e com os professores e a comunidade escolar.



No que tange às metodologias ativas em Língua Portuguesa, os PDGs são maneiras eficazes de organizar o ensino, uma vez que priorizam o estudo da língua em uso por meio dos gêneros textuais. Além disso, garantem a sequência das atividades em prol do desenvolvimento das competências e das habilidades de ler, escrever, ouvir e falar com mais competência a língua materna.

Para que atitudes, valores e emoções também sejam desenvolvidas, a abordagem de obras literárias em sala de aula é de extrema importância, uma vez que a arte das palavras é terreno fértil de emoções e de expressão de conflitos profundamente humanos – que podem até mesmo coincidir com aqueles que os alunos já vivenciaram, estão vivenciando ou virão a vivenciar. Trata-se, portanto, de importante instrumento de desenvolver empatia e senso de humanidade.

Espera-se, portanto, que, com este projeto, os estudantes possam envolver-se com a leitura de literatura, despertando-os para ela. Além disso, ao se virem valorizados na exposição dos trabalhos de HQs para a comunidade escolar, espera-se que sintam que a palavra escrita e a expressão artística são canais para que tenham voz e vez.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero nas aulas de língua portuguesa. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

KOCK, Vanilda Salton et al. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis - RJ: Vozes, 2010.



## OS SENTIDOS DA ESCOLA E DO SABER

Vilson Francisco Selch<sup>63</sup>  
Luiz Antônio Gloger Maroneze<sup>64</sup>  
Ernani Mügge<sup>65</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

Este ensaio apresenta uma proposta investigativa que se constitui num projeto de pesquisa de doutorado no Programa de Pós-graduação em Manifestações Culturais, na Universidade Feevale. A linha de pesquisa a qual ela está associada busca investigar as manifestações e os processos culturais e as tensões sociais que neles transparecem na representação da memória e das identidades, a partir da cooperação e da articulação da História, com a contribuição das áreas da Filosofia, da Antropologia e da Pedagogia, utilizando a interdisciplinaridade como metodologia, uma vez que múltiplas fontes estão comprometidas com a produção e a difusão do conhecimento.

No atual momento histórico, em diversos setores da sociedade e áreas do conhecimento, evidencia-se uma condição de crise nas múltiplas relações humanas. É bem possível que se esteja diante de um contexto em que certezas se desestruturam, concepções se abalam, princípios são postos em debate. A crise se configura por demandas desinentes da precariedade explicativa do aparato teórico, como, também, da fragilidade das relações vivenciadas pelos diferentes atores na ambiência escolar.

Tem-se vinculado essas inquietações e buscas aos acontecimentos, formas de pensamento e movimentos culturais emergentes do pós-guerra. O cenário filosófico, social, econômico, político e cultural, demarcado principalmente a partir dos anos 60 do século XX, levou a um movimento de questionamento e crítica ao “projeto” da modernidade – iniciado embrionariamente com o Renascimento e aprofundado com o Iluminismo no século XVIII. O aprofundamento de suas contradições, a evidência de seus feitos e limitações, a explicitação de suas promessas e não realizações levaram à ideia de que se está imerso em uma ambiência

---

<sup>63</sup> Doutorando em Processos e Manifestações Culturais (FEEVALE). Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UNISINOS).

<sup>64</sup> Doutor em História (PUCRS). Professor do PPG em Processos e Manifestações Culturais (FEEVALE). Orientador.

<sup>65</sup> Doutor em Letras (UFRGS). Professor do PPG em Processos e Manifestações Culturais (FEEVALE). Coorientador.



de crise da modernidade.

Para compreender efetivamente esta terminologia, busca-se apoio teórico em Lyotard (1986), Featherstone, (1995), Jameson (1996), entre outros; a alta modernidade tem aporte em Giddens (1990) e a neomodernidade, em Rouanet (2000).

Com base na observação desse novo contexto, em que a crise das relações humanas se evidencia, é possível afirmar que um novo paradigma se estabelece, seja através da continuidade e aprofundamento de certos valores existentes, seja de movimentos de rupturas de certas práticas sociais devido à radicalidade de suas contradições internas. Abre-se, portanto, um cenário de grandes transformações sociais, que afeta as múltiplas dimensões da sociedade e do sujeito moderno. Nesse sentido, questões essenciais que o ser humano ocidental tem se colocado vêm à tona, sob a necessidade de reconstituir rumos e significados: Como conhecer o mundo? Como se organizar política e socialmente? Como estabelecer as relações de troca, materiais e simbólicas? O próprio sentido da formação e das relações humanas é questionada: Como e o quê ensinar?

Prontamente a educação, em geral, e as escolas, de modo especial, estão imersas nesta crise do projeto moderno. A escola é uma instituição criada na e para a realização dos ideais da modernidade, estando, assim, como outras instituições, dentro do processo de constituição do sujeito moderno. A partir desse ponto de vista, é possível afirmar que a sociedade influencia a concepção e a formação das escolas, adequando-as às suas necessidades. Assim sendo, caberia às escolas, no exercício de sua prática social e educativa, fazer o caminho inverso, ou seja, delinear um tipo de sociedade que almejam.

Se a modernidade está, de alguma forma, passando por uma crise, afetando suas múltiplas faces e instituições, e a escola é, essencialmente, uma instituição moderna, pode-se considerar que os valores e as práticas que envolvem os saberes educacionais, assim como o significado e o papel da escola, também são afetados por estas mudanças.

Parte-se da constatação efetiva nas ambiências escolares de que a educação está imersa em um momento marcado por desarranjos. A crise de referenciais que marca o contexto contemporâneo afeta diretamente as formas de organização social e, indissociavelmente, a questão educacional. Há uma oposição de discursos e, por essa razão, existe a emergência da pergunta sobre a eficácia dos sistemas educacionais, denunciada pelas inúmeras formas de avaliação externa a que as escolas estão sendo submetidas e que estão forçando as instituições educacionais a responderem pela eficácia do trabalho que realizam, pelo êxito ou pelo



fracasso das suas escolhas metodológicas e políticas educacionais adotadas.

Os apelos pragmáticos e imediatos, gerados pelas exigências de mercado e as alterações na configuração social e de valores, afeta a vida dos sistemas e das unidades escolares. Vive-se uma afirmação generalizada da ideia de crise, e isto provoca tensionamentos constantes, exigências de mudança e, desestabilização nas bases funcionais e normativas que orientam o agir pedagógico.

Este cenário de incredulidade da pós-modernidade apresenta a noção de sujeito moderno fragmentado, inclinando-se a um estado de fadiga existencial que é, possivelmente, resultado da constatação de esvaziamento de sentido das formas de vida organizadas pelo mundo moderno. A crise do conhecimento como valor afeta em especial o agir pedagógico, forçando a educação a rever seus conceitos a respeito da função docente e da função da escola na relação com os conhecimentos escolares e com a própria função social da escolarização. A sociedade informatizada e cercada de alta tecnologia promove a realidade espetacularizada pela mídia, promove a diferença como fato da pluralidade, acompanhada da absoluta indiferença que anula a própria expectativa de reconhecimento e consideração da diferença como possibilidade.

A relevância deste estudo aponta as descrições do caráter instrumental das ações dos docentes, o que explica a relação educativa hoje (uma visão da modernidade), construindo um outro olhar sobre o espaço escolar, na tentativa de perceber ações pedagógicas pertinentes e significativas que manifestam uma nova cultura educativa.

Estas percepções apontam a importância de se investigar tais conceitos e o contexto que faz emergir a tese que se insere na temática das relações entre pós-modernidade e educação, reconhecendo a fragilização dos fundamentos de ordem metafísica enquanto estrutura fundante da normatividade do discurso pedagógico e referência da ação pedagógica da escola num contexto pós-moderno. Numa perspectiva interdisciplinar, o estudo toma como aporte de reflexão a contribuição teórica da filosofia que reconhece o cenário pós-moderno, tomando, em particular, a contribuição de Lyotard, Gramsci, Arendt e Habermas sobre os sintomas da crise da modernidade e a emergência da pós-modernidade e suas implicações para a questão da normatividade do discurso pedagógico; para compreender questões de importância teórica, política e pedagógica, com vistas a refletir sobre o papel da educação escolar na atualidade, busca-se os estudos de Giroux, Ghirardelli, Saviani, Libâneo; a contribuição sociológica que analisa identidade, cultura e pós-modernidade encontra



embasamento em Castells, Hall, Jameson, Hobsbawm, entre outros.

Pretende-se, com este trabalho, contribuir para a elucidação científica e a compreensão das relações implicantes entre educação na pós-modernidade e seus sintomas de crise regulatória emergencial. Além disso, busca-se apontar ações situacionais pedagógicas, para que a instituição escolar possa reorganizar seus processos de gestão, identidade e regulação, afirmando uma nova relação de sentido e significado do ensino e da aprendizagem.

Enfim, trata-se de situar a educação no momento histórico atual, chamado de “pós-modernidade”, e que tem desencadeado uma mudança paradigmática em todos os níveis de compreensão do ser humano. Nessa tentativa de estabelecer a relação entre a escola e o contexto em que se situa, torna-se necessário compreender os conflitos educacionais de uma escola moderna, paradoxalmente num tempo de pós-moderna, pensando caminhos para ela possa oferecer novos sentidos aos saberes dos seus educadores e educandos.

## **2 A CONTEMPORANEIDADE: MODERNIDADE E PENSAMENTO PÓS-MODERNO - CONCEITOS, O DEBATE E AS FRONTEIRAS TEÓRICAS**

Para perguntar o que é a nossa atualidade, o nosso presente – a contemporaneidade – é possível recorrer a uma proposição filosófica essencialmente moderna colocada por Foucault<sup>66</sup> (mimeo:s/d), quando ele se refere ao Iluminismo. Orientado pelo que este autor apontou ser o próprio manifesto da modernidade<sup>67</sup> realizado por Kant quando se perguntou o que era o Iluminismo, origina-se a mesma dúvida filosófica: Qual é o sentido da pós-modernidade, seu valor e sua singularidade. Assim, interrogar o que é esta crise da modernidade e a emergência de um pensamento pós-moderno, seus níveis de ruptura ou de continuidade com a modernidade (FOUCAULT s/d e JAMESON, 1996) e, por consequência, quais são as relações com os princípios da educação e principalmente com a prática social e educativa das escolas, é o que orienta filosoficamente esta investigação. Mas afinal, o que é a contemporaneidade em sua dimensão educacional? É possível defini-la? O que significa chamá-la de pós-moderna ou pós-modernista? Se a pós-modernidade existe, em que termos ela pode ser considerada válida? É uma mudança paradigmática que tem alterado as esferas da vida social, moral e do conhecimento, e que sustentará um novo “estágio” do

<sup>66</sup> Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits*. vol. IV. Paris: Gallimard, Pág. 679-688, 1994 (mimeo).

<sup>67</sup> Foucault se refere ao ensaio de Kant “Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo?” In Paz Perpétua e outros opúsculos. Lisboa: Edições 70, 1989.



desenvolvimento humano, ou é apenas um movimento cultural, e, portanto, historicamente relacionado à fase de desenvolvimento do capitalismo atual, assim como de um segmento sociocultural produtor do discurso pós-modernista? Ela afeta os princípios educacionais e a vida escolar? Em que termos?

Para que não se caia, de antemão, na própria “euforia pós-moderna”, há alguns apontamentos cautelosos de Jameson (1996) no que se refere ao uso do par pós-modernismo/pós-moderno. De acordo com o autor, (1996, p. 25), o pós-modernismo não pode ser “algo que se possa estabelecer de uma vez por todas e [...] o conceito, se existe um, tem que surgir no fim, e não no começo de nossas discussões do tema”. Rouanet (2000:229) também aponta o problema que envolve a definição do termo: “a polissemia é irritante quando se trata de definir um conceito”, e este termo, sem dúvida, está entre os mais controversos.

Diante da intensa discussão, dos conflitos, das divergências e ambiguidades que envolvem o conceito, o que se pretende, aqui, é nomear e caracterizar os fenômenos e processos sociais da atualidade, assim como apresentar princípios que podem orientar a prática educativa contemporânea. Della Fonte (2004), ao situar o debate sobre a agenda pós-moderna e a educação, interroga se é possível, ainda, sustentar que a prática educativa seja guiada por valores com validade universal, ou se concebida somente quando inserida em “éticas locais”.

Isso posto, evidencia-se um ideal educativo orientado pelo projeto de formar um sujeito autônomo, livre, consciente de sua razão. Os saberes pedagógicos, os métodos de ensino, a seleção dos conteúdos podem encontrar sentido na própria realidade objetiva. Por outro lado, é bem possível que só existem como modos de produção discursivos culturais específicos. Isso remete, no campo da produção do conhecimento educacional contemporâneo, à validação dos princípios, valores e práticas constituídos a partir do projeto da modernidade.

Para tanto, cabe inicialmente revisar, de forma ainda que inicial, alguns conceitos fundantes e pensares referenciais que auxiliam no processo analítico e compreensivo. Trata-se de buscar situar a educação no momento histórico atual, chamado de “pós-modernidade”, e que tem desencadeado uma mudança paradigmática em todos os níveis de compreensão do ser humano. Pensa-se resgatar os conflitos educacionais da atualidade e apresentar os pressupostos de uma escola moderna, paradoxalmente num tempo de pós-moderna.



A condição pós-moderna se afirma a partir do ingresso da sociedade no período pós-industrial, nos anos 50, que resulta na crise das filosofias da história que narram modelos explicativos universais e estáveis. São “metassaberes” que estabelecem a perspectiva de conhecer a realidade e poder realizar um mundo mais justo; poder, através do conhecimento, emancipar o homem, trazer-lhe a luz, salvá-lo do obscurantismo, da selvageria, da alienação, denominadas pelo autor filósofo francês Jean-François Lyotard (1924-1998) na obra “A condição pós-moderna”.

Uma das coisas que caracterizam o mundo atual é a percepção compartilhada de que ele está mudando. Não há acordo sobre os conceitos, as formas de entender ou descrever tais mudanças, mas há total consenso de que as mudanças estão aí e atravessam nossas vidas. Na verdade, utiliza-se diversos conceitos, como modernidade tardia, pós-modernidade, modernidade líquida, hipermodernidade, cada um deles para responder a determinados pressupostos ou, ainda, por estarem ligados a determinadas correntes teóricas nas ciências sociais, na filosofia, nas artes, na economia e na política. Não se pretende entrar aqui na análise aprofundada desses pressupostos teóricos e dessas correntes que, desde Adorno e Horkheimer, passando por Lyotard, Baudrillard, Giddens, Habermas, Bauman, e indo até Jameson, Harvey e Lipovetski, entre outros, defenderam e defendem diferentes compreensões de modernidade e pós-modernidade ou que afirmam a existência de múltiplas modernidades.

A percepção das instabilidades em vários sistemas, o uso do conceito de caos, de probabilidade, a consideração da irreversibilidade do tempo, entre tantas mutações em conceitos antes formulados como certezas, trazem uma nova perspectiva da natureza. As diferenciações sócio-humanas também emergem como fatos e, assim, a variabilidade humana, as heterogeneidades – e não as unicidades – são enfatizadas. Morin (1996, p.46), considerando as proposições da modernidade, da cientificidade clássica, que penetraram nas ciências sociais e humanas, lembra, por exemplo, que, na psicologia, o sujeito foi substituído por estímulos, respostas, comportamentos; na história, também retirou-se o sujeito, “eliminaram-se as decisões, as personalidades, para só ver determinismos sociais. Expulsou-se o sujeito da antropologia, para só ver estruturas, e ele também foi expulso da sociologia”. A consideração da existência do sujeito, sua reposição nas ciências humano-sociais que se tem processado sob variadas formas, trouxe a implicação necessária de se considerar o princípio da incerteza nas vidas e na história humana.

Assume-se aqui, portanto, o conceito de pós-modernidade como caracterização do



horizonte histórico da sociedade e da cultura atuais. Por atuais, refere-se ao período posterior à Segunda Guerra Mundial e, sobretudo, ao período dos anos 1980 até hoje. Ao falar de sociedade e cultura, inclui-se tudo o que caracteriza a fase atual dos processos de globalização. Apresentar a era contemporânea, delimitando suas características mais marcantes, não é tarefa das mais simples.

É importante considerar que a era pós-moderna “minimiza o sentido emancipador da história que o moderno dá ao homem, através dos mitos do progresso, da salvação e da construção da própria história. Não é negado este sentido, mas sua unicidade” (AZEVEDO, 1993, p.91). Com a intensificação da fragmentação da realidade social e cultural, desencadeada pelas tecnologias, pela comunicação de massa, pela informação intensa, instantânea e rasa, sem reflexão, resvala-se para uma multiplicidade de sentidos sem sentido e para a perda de referências mais sólidas, estas substituindo-se em avalanches marqueteiras ou midiáticas. Conforme Moraes (2000, p.212), estamos passando “por uma nova era quando a produção da cultura tornou-se integrada à produção de mercadorias em geral: a frenética urgência de produzir bens com aparência cada vez mais nova”. O impacto instantâneo prevalece sobre os significados e a falta de profundidade de grande parte da produção cultural atual é posta em evidência (JAMESON, 1996).

Azevedo (1993, p.32) conclui sobre a pós-modernidade, afirmando que, num sentido negativo, ela traz “um estilo de pensamento desencantado da razão moderna e dos conceitos a ela vinculados”, vendo na modernidade os “riscos de coerção, totalitarismo, desenvolvimento competitivo e funcionalista”; em contrapartida, num sentido positivo, a pós-modernidade traz uma nova forma de racionalidade, “pluralista e frutiva”, longe de pretensões universalistas. Santos (1991), com um olhar em fatos sociais, arrola pontos de oposição na vida social entre o modernismo e o pós-modernismo, sinalizando alterações significativas e alguns indícios. No modernismo, aponta o motor a explosão, a fábrica, objetos, sociedade de consumo, notícia, luta política, subjetivismo, unidade. No pós-modernismo, o chip, signos, shopping; espetáculo, simulacros do real, atuação na micrologia cotidiana, ecletismo, pluralidade, egocentrismo narcisista.

Posto isso, no que concerne à modernidade/pós-modernidade, a posição que se assume na discussão do tema proposto para esta pesquisa é a da transição: não se saiu totalmente das asas da modernidade e nem se entrou integralmente em outra era. Ou, como pondera Goergen (1997, p.63), “modernidade e pós-modernidade não se encontram numa relação de superação



de uma pela outra, mas numa relação dialética”. Mas, como aponta Terrén (1999, p.12), isso não elimina a ocorrência de deslegitimação das instituições da modernidade, sendo que a transição instalada traz questões sobre a legitimidade dos símbolos, das identidades e das interpretações construídas ao longo da modernidade e, conseqüentemente, de seu discurso educacional. Esse evento cria, nas relações de trabalho, vazios culturais, éticos, representacionais, que podem ser ocupados por doutrinas econômico-sociais ou religiosas, cujos impactos são incertos e causam tensões. As incertezas e ambivalências socioeconômico-culturais e institucionais deixam margem à perda de sentido, ainda que, para o conhecimento nas ciências, resta como fato a existência de uma crise no conceito de razão e nas formas de abordagem da natureza, do homem e da cultura.

Na reflexão sobre educação, algumas perplexidades se apresentam diante de uma história social que se tem construído nas condições discutidas. Moraes (2000, p.215), considerando esse peculiar mundo socioeconômico e cultural, indaga:

[...] que espécie de currículo deveremos ter na escola para enfrentar esse desafio? De quais características da modernidade e do currículo moderno, deveremos livrar-nos a fim de fazer com que a escola consiga se alinhar aos novos tempos? O que conservar? Quais modismos evitar? [...] Quais valores, práticas e identidades são, em princípio, dignos de respeito e porquê?.

A multiplicação e a fragmentação dos conhecimentos se reflete na educação, mas os currículos encontram ainda boa sustentação no discurso científico da modernidade, com seus conhecimentos tomados como um saber objetivo e indiscutível. Em contrapartida, o volume e a constante mudança em conhecimentos e áreas de saber traz, para os currículos escolares, uma obsolescência que os expõe à crítica de vários setores sociais. Conforme sinaliza Subirats (2000, p.201), a resposta do sistema educacional tem sido a de multiplicar as matérias, o que é “uma aposta perdida de antemão, já que o crescimento exponencial dos saberes torna totalmente impossível sua aquisição em uma determinada etapa da vida”. Essa situação cria, segundo a autora, uma distinção espontânea entre

[...] aquilo que é preciso saber para ser aprovado, que se aprende na escola e não se usa para mais nada, e aquilo que é preciso saber para viver, que, em geral, aprende-se pela televisão, cada dia menos controlável pela população e mais inclinada ao despropósito como meio de chamar a atenção. (SUBITATS, 2000, p.201)

É preciso considerar que, se o discurso científico é uma referência fixa para as matérias curriculares,



[...] ao contrário, não existem referências fixas no que se refere aos valores e aos comportamentos morais, que hoje entendemos basicamente como fatos opináveis, contingentes e discutíveis, pouco aptos, portanto, para uma transmissão sistemática e apoiada em um saber profissional. (2000, p.203).

Essas questões aguardam melhor problematização. O debate está em pauta, as dissonâncias entre escola e comunidades, instituições e sociedade, também. Como investigar essas questões?

### 3 GUIAS CONCLUSIVAS

Os educadores estão diante de uma encruzilhada: ou educam de acordo com o que propõe a pós-modernidade, tomando como referenciais seus princípios valorativos e culturais, ou investem na sustentação de velhos paradigmas.

As mudanças que se fazem necessárias no processo educativo atual se manifestam como uma consequência da crise valorativa do ser humano, da sociedade e da cultura. Como os valores são subjetivos, o processo educativo promove o projeto intrínseco do sujeito educativo: o que ele é e o que se projeta diante de si. De outro modo, na perspectiva objetivista, o processo educativo se dará por meio de metodologias orientativas, diretivas, condutivas, ou seja, levará o sujeito aprendente a alcançar metas propostas por uma sociedade que assim o determina.

Nesta perspectiva, educar na pós-modernidade é promover um processo de ensino e de aprendizagem no relativismo do ser, da razão e do valor; no presente, isto é, no momentâneo, no cotidiano. Isso requer o reconhecimento da diversidade cultural contextual, que leva em conta o individualismo, o pluralismo e o politeísmo, que permite um pensamento débil e, em consequência, fundado na secularização, na desorientação, na tolerância.

Enfim, a pós-modernidade se constitui quando o projeto da modernidade se dilui, total ou parcialmente, para uma grande maioria dos sujeitos sociais, de forma especial, para os jovens. A expectativa assentada na Razão, depositária da verdade, de desenvolver um ser humano mais justo, humano e feliz desaparece frente aos fatos destituídos de razão como as guerras, a fome ou a miséria. O alicerce da modernidade perdeu sua certeza. Por conta disso, constitui-se a inclinação ao pensar débil, pelo esfacelamento da teoria do ser e pelo pluralismo moral. A estruturação racionalista e a sobreposição humana dos valores complexifica, quando não impossibilita, as aproximações entre as gerações diferentes como idosos e jovens, pais e



filhos ou entre professores e alunos. Entretanto, emergem, na pós-modernidade, certos valores esquecidos na modernidade, como o valor do corpo, o prazer, a sexualidade, a tolerância, o cotidiano, os sentimentos, o festivo, a liberdade, o efêmero. A cultura que se desenvolveu desta teorização evidencia valores pós-modernos ao transformá-los em bens culturais, como a literatura, o cinema, as músicas, a moda, etc. Outrossim, a formação pessoal, apoiada nos princípios e na cultura da pós-modernidade, engendram uma metodologia educativa fundada no relativismo, no presente e no individualismo. Estes eixos valorativos facultam o processo educativo parcial e unilateral como foi na modernidade, se bem que em sentido oposto. Saber flexionar valores tem sido, e hoje é mais ainda, o complexo e dramático contratempo da educação.

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- AZEVEDO, M. de C. Não moderno, moderno e pós-moderno. **Revista de Educação AEC**, v. 22, n. 89, p.19-35, out./dez. 1993.
- DE ALBA, Alicia. **Posmodernidad y educación: Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). CESU/UNAM. México: Miguel Angel Pona Editor, 1995.
- DELLA FONTE, Sandra Soares. Filosofia da educação e 'agenda pós-moderna'. In: *27ª Anped*. Caxambu, 2004 (trabalho apresentado no GT de Filosofia da Educação).
- FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. O que é Iluminismo? In: **Dits et Écrits**. vol. IV. Paris: Gallimard, 1994 (texto traduzido, s/d, mimeo).
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.
- GIROUX, Henry A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: ARTMED, 1993.
- HABERMAS, J. **Discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento pós metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.



HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2013. 480 p. (Humanitas).

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 8a ed. São Paulo: Loyola, 1999.

JAMESON, F. **Pós-modernismo – a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. Pós-modernismo e sociedade do consumo. In: *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, Número 12, Jun-1985.

JAMESON, Fredric. **A virada cultural: reflexões sobre o pós-moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1996.

LYOTARD, Jean F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1986.

ROUANET, P. S.; MAFESSOLI, M. **Moderno x Pós-Moderno**. Rio de Janeiro: UERJ, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara e onze teses sobre educação e política**. 31a ed. Campinas: Autores Associados, 1997a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 6a ed. Campinas: Autores Associados, 1997b.

SUBIRATS, M. **A Educação do século XXI: a urgência de uma educação moral**. In: IMBERNON, F. **A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.195-205.



## **SEMINÁRIO DO PIBID DE MÚSICA:**

Escola Estadual de Educação Básica Professor Mathias Schütz

William Pires de Borba

**Resumo:** O seguinte trabalho é um relato de experiências e foi realizado no segundo semestre de 2016 na Escola Estadual Mathias Schütz com alunos do Ensino Médio. Através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao Instituto Superior de Educação Ivoti, alunos bolsistas foram inseridos no contexto da educação básica, com o intuito de promover a música através da prática e da vivência da mesma. As aulas foram organizadas seguindo o fazer musical e a apreciação. Através da interpretação, composição e improvisação foram levadas atividades que proporcionassem a interação direta com a música, enfatizando principalmente a música brasileira. Utilizando como recurso o próprio corpo, através de percussão corporal e do método O Passo (CHIAVATTA, 2012) instrumentos de percussão e idiofones, os alunos puderam desenvolver habilidades específicas cantando, tocando e ouvindo música.

## **1 INTRODUÇÃO**

Esta é uma síntese do trabalho realizado pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Clarissa Collar, Daniel Azeredo e William Pires de Borba, com quatro turmas de ensino médio na escola Estadual Matias Schütz, no período de Abril a Dezembro de 2016. Os professores são alunos do curso de licenciatura em música do Instituto Superior de Educação Ivoti.

As aulas foram aplicadas as quarta-feira à tarde para, duas turmas de primeiro ano com trinta e três alunos cada, uma turma de segundo ano com quatorze e uma turma de terceiro com quinze alunos, totalizando 95 alunos.

Com o intuito de proporcionar experiências de vivência musical a partir do próprio corpo, identificar e compreender as propriedades do som, Ampliar o conhecimento sobre gêneros musicais suas características e contexto histórico.

## **2 OBJETIVOS**

Tendo como principal foco a vivência da música, através do corpo, o projeto do PIBID na escola Mathias Shutz, proporcionou uma experiência com música baseada na pura prática da mesma, abrangendo percepção, apreciação, interpretação e improvisação.

Jaques-Dalcroze (1965), entendia que a consciência rítmica é resultado de uma



experiência corporal, e que essa consciência pode ser intensificada através de exercícios que combinem sensações físicas e auditivas. Partindo deste princípio os professores do PIBID levaram no decorrer do semestre, atividades que envolvessem a percepção da música através do corpo.

Uma das ferramentas mais utilizadas para essa associação foi método “o passo” que proporciona a interação direta entre ritmo e movimento na qual os alunos têm a percepção de pulsação e ritmo através do próprio caminhar.

Também dentro das aulas de música do PIBID, foram contemplados momentos de apreciação e interpretação, no qual os professores levavam músicas ou canções para serem apreciadas na forma de áudio, vídeo ou executadas pelos professores com guitarra, violão, harmônica e instrumentos de percussão. Dentro das apreciações foram trabalhados também o contexto histórico e cultural dos gêneros musicais trabalhados, visando uma compreensão do contexto social onde determinado gênero foi concebido.

Nas aulas do PIBID foram trabalhados os gêneros musicais: MPB, POP, Reggae, RAP, Rock, Blues, Dance, além de canções populares da atualidade e presentes na programação da TV aberta, partindo sempre do conhecimento prévio, para construir uma aprendizagem significativa dos temas trabalhados.

Pois para Ausubel (1963, p. 58 apud MOREIRA), a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de idéias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento.

Como já mencionado as atividades trabalhadas em sala de aula partiram principalmente do princípio da improvisação, composição e interpretação. Dentro das atividades de apreciação e interpretação foram levadas canções conhecidas, como: “Amianto”, “Na sua estante”, “A noite”, “We will rock you”, e não conhecidas mas inseridas dentro de gêneros musicais que foram estudados como: “Até o fim”, “Azul da cor do mar”, “Apenas mais uma de amor”, “Assim caminha a humanidade”, “A novidade”.

Outro recurso bastante utilizado nas atividades foram os “idiofones”, canos de PVC, (canos de encanamento para construção) que quando percutidos emitem vibrações de alturas específicas possibilitando a improvisação e a execução de peças musicais. Com os idiofones foram trabalhadas improvisações com a escala pentatônica e a interpretação de melodias e acordes de canções. As atividades com idiofones proporcionaram tanto interpretações como improvisações livres utilizando a escala pentatônica sobre playbacks de outros instrumentos.



Como a importância dada a improvisação por Dalcroze (1948, p. 141):

Me parece que a faculdade de improvisar deveria ser cultivada desde o início dos estudos musicais. Parece inútil ensinar uma técnica a alguém que não tenha o desejo de se servir da mesma para um fim pessoal. É muito belo saber exprimir a ideia dos outros, mas é preciso mesmo assim saber exprimir de tempos em tempos as suas próprias ideias.

Nas avaliações uma das atividades que foi relatada como muito significativa pelos alunos foi a atividade de composição. Utilizando os padrões de estética do RAP, foi proposto aos alunos que se organizassem em grupos para juntos compor uma rima que expressasse suas opiniões e relatos do cotidiano. Foram produzidas letras muito criativas, engraçadas, com críticas sociais, relatos do dia a dia dos adolescentes, etc.

### 3 CONCLUSÕES

Uma das dificuldades encontradas é motivar os alunos a participarem das atividades de maneira plena, pois é necessário o empenho dos mesmos para uma vivência completa da música como linguagem.

Outra dificuldade é o tamanho das turmas do primeiro ano, que necessitam de muitas intervenções para que se possa chamar-lhes a atenção para a aula pois todos conversam muito durante as aulas.

Outro ponto detectado, é que, alguns alunos principalmente os do terceiro ano, que trabalham no turno da manhã tinham menos disposição para as atividades que envolviam movimento, ou seja, a maioria das atividades, mesmo as de pouca corporeidade, necessitando dos professores uma abordagem diferente para motivar esses alunos.

Com o decorrer das aulas, pode se perceber o desenvolvimento na compreensão de ritmo e pulsação dos alunos, nas últimas aulas pouco se fez necessário o método “O passo” para a compreensão rítmica das atividades, pois a pulsação encontrava-se internalizada para a maioria dos alunos.

Também Em apreciações alguns alunos já conseguem perceber timbres de instrumentos melódicos e harmônicos mesmo com a densidade sonora de outros instrumentos tocando ao mesmo tempo.

Um dos avanços, previamente trabalhados com a ampliação do conhecimento quanto de gêneros musicais diversos, é o preconceito quanto à músicas diferentes do cotidiano dos



alunos, que no geral era bem pouco eclética no início das atividades com os professores do PIBID.

Durante as primeiras aulas de música percebemos, uma certa divisão dentro das turmas maiores, dos primeiros anos 103 e 106, com cerca de 33 alunos cada, na qual os alunos dividiam-se em grupos, e nas últimas aulas estavam muito mais integrados. Como exemplo podemos citar uma atividade feita no início do semestre, aonde pedimos que os alunos se dividissem em grupos, o que gerou cerca de 5 grupos na sala, em outra atividade no final do semestre, sugerimos novamente que se dividissem, mas, dessa vez foram somente dois grupos em uma turma e três em outra.

## REFERENCIAS

CIAVATTA Lucas. **O Passo: música e educação.** Disponível em: <<https://www.opasso.com.br/>>. Acessado em: 09 ago. 2017 .

MATEIRO Teresa; ILARI Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: Ibpx, 2011.

MOREIRA M.A. **Aprendizagem significativa: um conceito subjacente** Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2017.



Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-62270-03-1



9 788562 270031