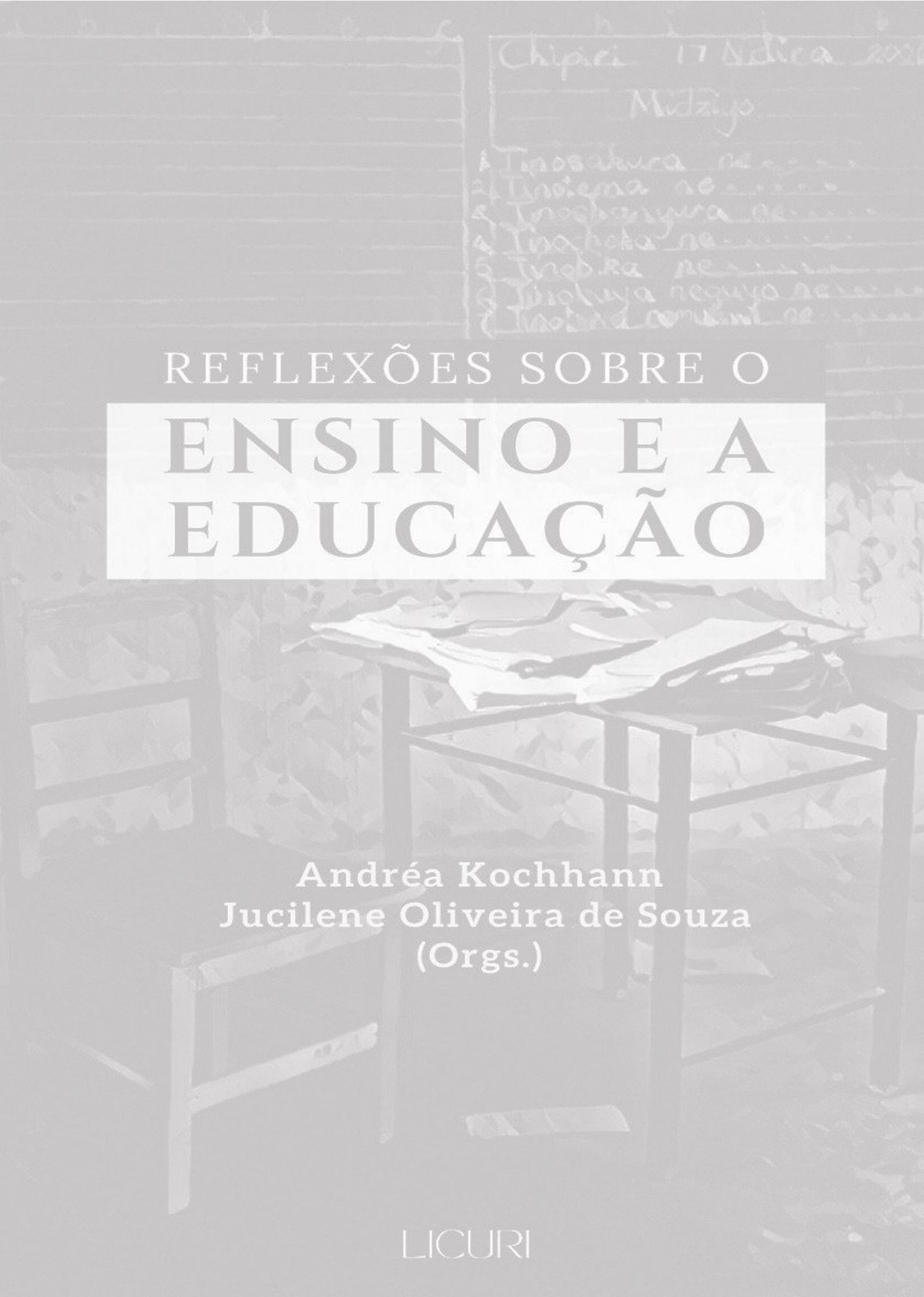


REFLEXÕES SOBRE O
ENSINO E A
EDUCAÇÃO

Andréa Kochhann
Jucilene Oliveira de Souza
(Orgs.)

LICURI

The background of the cover is a grayscale photograph of a classroom. In the upper portion, a chalkboard is visible with handwritten text in a non-Latin script, including the date 'Chipiri 17 Ndica 2006' and a list of names. Below the chalkboard, a wooden desk is cluttered with papers and books. A wooden chair is positioned to the left of the desk. The overall scene is dimly lit, creating a quiet, academic atmosphere.

REFLEXÕES SOBRE O
**ENSINO E A
EDUCAÇÃO**

Andréa Kochhann
Jucilene Oliveira de Souza
(Orgs.)

LICURI

© 2023 Editora Licuri
Rua Florianópolis, 800
CEP: 58417-240 - Campina Grande, Paraíba
E-mail: contato@editoralicuri.com.br
Site: editoralicuri.com.br

Produção Editorial

Editor Chefe: Dr. Jaily Kerller Batista de Andrade

Revisão: Os Autores

Diagramação e Capa: Aline Soares de Barros

Créditos da capa: Editora Licuri

Conselho Editorial:

Dr. Leandro Donizete Moraes

Dra. Priscila Bernardo Martins

Dr. João Paulo Laranjo Velho

Dra. Nádia Vilela Pereira

Dra. Edilma da Silva Ribeiro

Msc. Ana Acácia Araújo de Souza Eda

Msc. Nay Brunio Borges

Esp. Jucely Mariana Oliveira de Souza

N972 Kochhann, Andréa

Reflexões sobre o Ensino e a Educação/ Andréa Kochhann;
Jucilene Oliveira de Souza - Campina Grande: Licuri,
2023.

Livro digital (306 f.: il.)

ISBN 978-65-999183-3-9

DOI <https://doi.org/10.58203/Licuri.8339>

Modo de acesso: World Wide Web

1. Educação - Brasil. 2. Ensino - Brasil. 3. Docência. I.
Kochhann, Andréa, II. Souza, Jucilene Oliveira, III. Oliveira,
Habyhabanne Maia, IV. Título.

CDD - 370



O conteúdo deste livro está licenciado sob atribuição de licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0).

O conteúdo dessa obra e a sua revisão expressam estudos, opiniões e abordagens que são de responsabilidade exclusiva dos autores.

APRESENTAÇÃO

A educação e o ensino são processos dinâmicos que precisam, continuamente, serem analisados devido aos avanços e novas necessidades sociais. Dessa maneira, é importante que as instituições de ensino e a sua comunidade, ressignifiquem suas práticas, analisem as suas possibilidades formativas e identifiquem fragilidades e potencialidades em seu ensino-aprendizagem.

Neste livro o leitor encontrará reflexões sobre o ensino e a educação brasileira que envolve o discurso transversal com a Pedagogia, a Filosofia, a Sociologia e a História. São resgates e análises que contribuem para o entendimento do processo educacional de hoje e, também, fomenta o conhecimento, a percepção e a criticidade para mudanças necessárias no processo de ensino-aprendizagem brasileiro.

SOBRE OS ORGANIZADORES DA OBRA

Andréa Kochhann

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (1999), especialista em Língua Portuguesa (2002), em Metodologia de Ensino (2004), em Docência Universitária (2006), Mestre em Educação com área de concentração em Psicanálise (2007), Mestre em Educação pela PUC Goiás na linha de pesquisa Educação e Sociedade (2013), Doutora em Educação pela UnB (2019) e Pós-doutora em Educação pela PUC Goiás (2019). Coordenadora do GEFOP - Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. Foi Gerente de Extensão da Universidade Estadual de Goiás (2012 - 2014). É professora da UEG desde 2002. É pesquisadora e extensionista. Tem vários capítulos de livros publicados e inúmeros artigos em anais de eventos e periódicos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores e trabalho pedagógico pelo currículo, processos didático-pedagógicos e extensão universitária.

Jucilene Oliveira de Sousa

Possui graduação em Física (2003) pela UFRR, Pedagogia (2010) e Biologia (2015) pela UERR. Tem Mestrado em Física pela UFRR (2013). Tem Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pela UFRR (2007), Pedagogia Escolar: Supervisão, Orientação e Administração pelo FACINTER/IBPEX (2005) e Higiene e Segurança do Trabalho pela UNIASSELVI - EaD (2016). É doutoranda de Educação na Faculdade de Educação da UNICAMP. Atualmente é Coordenadora de Disciplina Física pela Divisão de Fortalecimento do Currículo da Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEED), professora do Ensino Profissional de nível técnico da rede pública do Estado de Roraima, bem como de cursos de Graduação e Pós-Graduação na modalidade a Distância. Atua nas áreas de Física, Educação e Currículo.

SUMÁRIO

Jean-Jacques Rousseau: A análise de uma educação livre	1
Raquel dos Santos Quadros, Dyeinne Cristina Tomé	
O desafio da educação brasileira: Por uma escola pública, democrática, inclusiva e acessível a todos	15
Janiara de Lima Medeiros	
A vida íntima de Laura na sala de aula	33
Felipe Eduardo Pereira Cruz, Valdenides Cabral de Araújo Dias	
A história de vida de Carolina como ressignificação: Literatura e etnicidade na Educação de Jovens e Adultos	57
Jufrán Alves Tomaz	
As ressignificações das práticas literárias: Análises discursivas e reflexivas dos multiletramentos no ensino da língua materna	68
Luiza Marte Ferreira	
Possibilidades formativas para a prática reflexiva	90
Mateus Souza de Oliveira	
Possibilidades formativas para a formação de professores	104
Jaiane de Moraes Boton, Gabriela Luísa Schmitz, Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto	
Transformações sociais e a carga das experiências concretas	123
Janiara de Lima Medeiros	
O desafio de inovar o processo de aprendizagem de cálculo no ensino superior: Uma experiência da abordagem desing thinking	137
Gilselene Guimarães	
Ensaio sobre o ensino de física: A prática do ensino de Física no ensino fundamental	151
Geysianne dos Santos Silva, Michael Víctor Ferreira de Sousa, Paloma Martins de Lima, Elzenir Pereira de Oliveira Almeida, Edevaldo da Silva	

Desafios e estratégias transdisciplinares no ensino de Física	159
Bruna Lima de Araújo, Alcina da Conceição Moreira, Julianna Gadelha Almeida, Edevaldo da Silva	
As metodologias ativas no ensino de Física: uma análise de publicações referentes ao ensino fundamental e médio	170
Kércia Nunes Silva, Maria Alice Beserra Barbosa, Elzenir Pereira de Oliveira Almeida, Edevaldo da Silva	
O uso da transposição didática na formação de docentes e no ensino da Matemática: Um ensaio à luz da revisão bibliográfica	185
José Wilian Pereira Brito, Maria Lucyvânia Sampaio Ribeiro, Carlos Nycolas Fulgêncio de Oliveira Lopes, Mônica Maria Siqueira Damasceno	
Ensino de ciências para a conservação, sustentabilidade e biodiversidade do cerrado: Análise da transversalidade das ODS	193
Anapaula Rodrigues Linhares Leal	
Índice Remissivo	203

Jean-Jacques Rousseau: A análise de uma educação livre

Autoras:

Raquel dos Santos Quadros

Universidade Estadual de Maringá

Dyeinne Cristina Tomé

Mestre e Doutora em Educação, Especialista em Gestão Escolar e em Educação Especial. Integrante do Grupo de Pesquisa História, Intelectuais, e Educação (GEPHIED). Professora da SEED do Paraná.

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar algumas considerações sobre a concepção de educação presente no pensamento do filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Partindo de tal pressuposto, será possível mostrar a singularidade deste pensador, dentro do movimento iluminista e frente as questões educacionais e políticas do século XVIII. Rousseau foi um combativo do Antigo Regime, além de confrontar as desigualdades e os individualismos promovidos pela sociedade burguesa, ainda em fase inicial. Questões estas, que o levaram a refletir sobre a condição social de sua época.

Palavras-chave: Ensino. História. Filosofia.

DOI: 10.58203/Licuri.83391

Como citar este capítulo:

QUADROS, Raquel dos Santos; TOMÉ, Dyeinne Cristina. Jean-Jacques Rousseau: A análise de uma educação livre. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O. (Orgs.). **Reflexões sobre o Ensino e a Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 1-14.

ISBN: 978-65-999183-3-9

INTRODUÇÃO

Como toda pesquisa e investigação histórica não é desinteressada, o que motivou tal estudo, foi a necessidade de conhecer e responder algumas questões do presente, já que o passado “[...] é a própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro” (SAVIANI, 2008, p. 4).

Coloca-se o desafio, nesta investigação a respeito da História da Educação, de não relatar os fatos apenas cronologicamente, mas indicar a relação existente entre a educação e a sociedade no período histórico estudado, tendo em vista o espaço e as condições que permitiram sua organização naquele momento. Neste sentido, compreende-se que a história é feita por atores sociais, os quais atuam e são condicionados pelo desenvolvimento das forças produtivas nas quais estão inseridos.

Consideramos que “[...] a história da educação está indicando que o objeto da investigação - a educação - é estudado a partir de métodos e teorias próprias à pesquisa e investigação histórica [...]” (LOMBARDI, 2004, p. 151), contextualizando os espaços e tempos. Sob esta perspectiva, destacam-se as perspectivas educacionais como resultantes de um amplo movimento, relacionado ao contexto político e à dinâmica social em que foram promovidas.

Para a realização das discussões relacionadas ao tema proposto foram utilizados como referência principal os textos: *Emílio ou da Educação* (1979) e *O Contrato Social ou do Princípios do Direito Político* (s/d) de Jean-Jacques Rousseau; a *História da Pedagogia* (1999), de Franco Cambi e *A Singularidade do Projeto Educacional de Rousseau* (1998), de Ademir Lazarini. Para a apresentação dos argumentos, o artigo está dividido em quatro subtítulos. O primeiro deles, irá mostrar, de forma breve, quem foi Rousseau e em que momento histórico viveu. Já o segundo, abordará as influências sofridas pelo homem na sociedade de sua época. O terceiro, trará a concepção de educação de Rousseau, enquanto prática social. Por fim, na quarta parte será abordado a importância da compreensão das ideias de Rousseau para a atualidade.

ROUSSEAU E SEU TEMPO

Jean-Jacques Rousseau foi considerado um expoente crítico do movimento Iluminista e um dos precursores do Romantismo. A relevância de seu pensamento de foi tamanha, que se tornou uma das bases teóricas da Revolução Francesa. Ficou conhecido por suas ideias políticas sobre liberdade e por criar os fundamentos teóricos da pedagogia moderna, a partir de sua obra, *Emílio ou da Educação* (ROTHEN, 2009).

Rousseau nasceu em 1712 em Genebra. Não chegou a conhecer a mãe, como destaca Santos (2009), pois ela faleceu logo após o seu nascimento, acontecimento que seria por ele descrito como "a primeira das minhas desventuras". Foi criado pelo pai, um relojoeiro calvinista, cujo teve que se afastar, ainda quando tinha dez anos. De família pobre, ele teve que trabalhar desde muito cedo passando por uma infância e adolescência marcada por grandes dificuldades. Apesar de aprender a ler e a escrever muito jovem, primeiramente com seu pai e com seus tios, posteriormente, foi estudar numa escola de rígida disciplina religiosa e moral sendo aluno do pastor Lambercier. Nunca ingressou em uma universidade.

Segundo Cambi (1999), aos dezesseis anos deixa Genebra para vagar pela a Itália, a França e a Suíça. Na Sabóia, de 1735 a 1739 realiza sua primeira e efetiva formação cultural, estudando história, literatura, filosofia e música. Em 1740, se torna preceptor. Em 1742 vai para Paris, onde um ano depois se torna secretário do embaixador da França e passa a ser reconhecido por sua intelectualidade, sendo convidado para participar de discussões e jantares para expor suas ideias. Com uma vida bastante conturbada, Rousseau relaciona-se com a plebeia Teresa Levasseur, uma amante de Paris, de quem tem 5 filhos, todos enviados para orfanatos. Uma grande ironia, já que anos depois escreve o livro *Emílio ou da Educação* que ensina sobre como deve-se educar as crianças.

Em 1754, escreve o *Discurso sobre a origem da desigualdade*. A partir de 1756, trabalha no romance *A Nova Heloísa* (publicado em 1760) e o educativo *Emílio*, que foi publicado em 1762 juntamente com o *Contrato Social*, sua obra de reflexão política. Tanto o *Emílio* como o *Contrato* são condenados em Paris e Genebra e Rousseau é obrigado a fugir. Devido a isso, percorrer vários países, se escondendo de seus perseguidores. Morre em Hermenonville em 1778.

Rousseau viveu em um momento histórico marcado pela luta entre os representantes das instituições absolutistas, ainda predominante, e os defensores da emergente

burguesia. Esses enfrentamentos expressaram-se também, entre as concepções filosóficas divergentes, que visavam defender ou atacar o absolutismo monárquico. Na defesa dessa instituição estavam os teóricos do direito civil ou divino e os escolásticos, do outro lado estavam os iluministas franceses (LAZARINI, 1998).

Conforme mostra Lazarini (1998), ao se posicionar de forma crítica a essas duas forças sociais e, a discordar com praticamente todos os filósofos de seu tempo, Rousseau acabou se isolando dos demais pensadores que se dividiam entre essas duas correntes, trilhando para si um caminho bastante particular a respeito das questões que enfrentava.

De acordo com o autor, Rousseau não concordava com as formas de organização da sociedade pregadas pela aristocracia e o seu ordenamento social baseado nos privilégios feudais; tão pouco, com o modelo apregoado pela burguesia, que tornava tudo, segundo ele, em uma maneira de obtenção de lucro, para isso, escravizando a maior parte da população. Ele acreditava que essas duas formas, eram dois tipos distintos de egoísmo, que produziam uma sociabilidade contrária ao desenvolvimento humano, ao submeter o coletivo aos interesses particulares. “A sua questão fundamental era mostrar que tanto o regime aristocrático como o burguês, não seriam capazes de formar e efetivar o homem solidário, entendido por ele como o verdadeiro cidadão” (LAZARINI, 1998, p. 10).

Nesse sentido, Cerizara (1990) mostra que enquanto a maioria dos filósofos, ou buscava explicar tudo a partir dos ideais da Igreja, que analisa o homem por meio do conceito de natureza humana contaminada pelo pecado original; ou a partir dos preceitos Iluministas de liberdade, Rousseau desloca sua análise para o social, ou seja, o que o homem é na sociedade, é devido ao desenvolvimento das relações nela existentes.

Tendo em vista seus pensamentos e escritos acerca da organização política da sociedade moderna, da desigualdade entre os homens e das reflexões sobre a relação do homem com a liberdade e a natureza, ele se tornou um dos intelectuais mais conhecido do século XVIII (SANTOS, 2009).

O HOMEM EM SOCIEDADE

Com o desenvolvimento da sociedade burguesa e suas instituições, que se firmavam na Inglaterra desde a Revolução Gloriosa de 1688, começava-se a prevalecer nas relações sociais, como vimos, os interesses particulares sobre o interesse coletivo, engendrado pela

nova ordem social que se despontava. Essa foi a grande crítica feita por Rousseau, em relação ao capitalismo nascente. Ele acreditava que sob a lógica da nova ordem, estava surgindo um homem dissimulado que dizia agir em prol da sociedade em geral, mas que na verdade operava em seus benefícios próprios.

Como mostra Lazarini (1998), Rousseau afirmava, que foi com o surgimento da propriedade privada que o homem se corrompe, passando a agir como ser desumano e egoísta em relação aos demais. O filósofo reconhece como sendo este o momento de ruptura do estado primitivo de inofensividade do homem para o período de deturpação de sua natureza.

Devido a isso, para Rousseau era necessário instituir um ordenamento social que se estabelecesse num contrato social, que regenerasse o homem e restituísse sua natureza benévola. A síntese dessa ideia aparece de forma clara quando Rousseau afirma que:

Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja como toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado e pela qual cada um, unindo-se a todos, não obedeça, portanto, senão a si mesmo e permaneça tão livre como anteriormente. Esse é o problema fundamental, cuja solução é dada pelo contrato social [...] As cláusulas desse contrato são de tal modo determinadas pela natureza do ato que a menor modificação as torna vãs e sem efeito algum, demo que, conquanto jamais tenham sido talvez formalmente enunciadas, são as mesma em qualquer lugar, em qualquer lugar tacitamente admitidas e reconhecidas até que, violado o pacto social, cada um recupere seus primeiros direitos e retome a liberdade natural, perdendo a liberdade convencional pela qual ele renunciou. Todas essas cláusulas, bem entendido, reduzem-se a uma única, a saber, a alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, em favor de toda a comunidade porque, em primeiro lugar, quando cada um se entrega totalmente, a condição é igual para todos e, sendo a condição igual para todos, ninguém tem interesse em torná-la onerosa para os outros [...] Enfim, cada um, ao dar-se a todos não se dá a ninguém e, como não existe um associado sobre quem não se adquira o mesmo direito que lhe é cedido a ele próprio, ganha-se o equivalente de todo o que se perde e ainda maior força para conservar o que se tem (ROUSSEAU, s/d, p. 26-27).

É possível perceber que Rousseau tenta resgatar os princípios do estado de natureza do homem para a vida em sociedade. Constituindo assim, um pacto em que a igualdade e a liberdade dos indivíduos não estejam submetidas a dependência de um homem em relação a outro, mas sim a própria natureza (ROTHEN, 2009).

Tendo isso em vista, Rothen (1998) afirma, que Rousseau considera que o pacto social só é legítimo se cada um conservar o que é seu: a liberdade e o poder. Para ele, o soberano é o representante da vontade geral e o governo é apenas um executor dessa vontade. O exercício da soberania é realizado pelo povo, não sendo possível nomear alguém para exercer o poder em substituição a vontade geral.

Ora, o soberano, sendo formado tão somente dos privados que o compõem, não tem nem pode ter interesse contrário ao deles. Por conseguinte, o poder soberano não tem necessidade alguma de fiador para com os súditos porque é impossível que o corpo queira prejudicar a todos os seus membros e, como veremos a seguir, não prejudicar a nenhum em particular. O soberano, somente pelo que é, é sempre o que deve ser (ROUSSEAU, s/d, p. 30).

Resolver a contradição existente entre os interesses particular e o coletivo na sociabilidade humana era a grande preocupação que Rousseau apresentava, no conjunto de suas obras (LAZARINI, 1998).

Rousseau, como mostra Lazarini (1998), não acreditava que o homem pudesse regenerar-se dentro das instituições já consolidadas do Antigo Regime, nem por meio das perspectivas sociais criadas pela emergente sociedade burguesa. Pois, tanto em uma, quanto na outra, os interesses particulares se sobrepunham aos coletivos, e para ele, o que diferenciava um modelo do outro eram as manifestações particulares do egoísmo. Deste modo, ambas as instituições estavam impossibilitadas de formar o verdadeiro homem solidário. Assim, acreditava que o homem em seu estado natural, não era egoísta ou individualista, mas sim que a sociedade, tanto a aristocrática quanto a burguesa, corrompia-o fazendo despertar em seu íntimo as suas qualidades mais vãs.

Nesse sentido, prossegue Rothen (2009) ao afirmar que Rousseau compreendia que o ser humano, em seu estado de natureza era bom, e que as exigências da vida isolada o faziam mais forte e resistente aos males a que estava sujeito. Ao passar para a vida social,

o homem, tornava-se fraco. A grande diferença, apontada por ele, entre o estado de natureza e o estado social, era de que, no primeiro, o homem tinha poucas necessidades e as formas de satisfazê-las também eram limitadas e quando uma carência era realizada, o desejo cessava. Já na vida em sociedade, as necessidades eram cada vez maiores e os desejos aparecem como algo impossível de serem saciados.

Deste modo, Rousseau inverte a tradição cristã de considerar que o mal tem sua origem nos impulsos naturais. Ao contrário disso, para ele, a virtude estava naquele que conseguia resistir menos aos ímpetus da natureza. Assim, a vida em sociedade não era virtuosa, já que afastava os seus membros de seus instintos naturais (ROTHEM, 2009).

Lazarini (1998) afirma que, ao se posicionar desta forma, Rousseau acabou se opondo as ideias de praticamente todos os filósofos de sua época, sobretudo, em relação aos que discutiam a natureza humana. Um dos alvos principais de seu ataque foi, Thomas Hobbes (1588-1679), um grande teórico e conservador do absolutismo moderno, contrário aos princípios republicanos e constitucionalistas professada pela burguesia inglesa. A ideia defendida por Hobbes era que o Estado absoluto deveria ser a instituição fundamental para regular as relações humanas, devendo tutelar os indivíduos em nome da garantia de paz e tranquilidade. Para ele não existente no estado de natureza, pois compreendia este como um estado de guerra (LAZARINI, 1998).

O autor mostra outro pensador a ser criticado por Rousseau. John Locke (1632-1704), que atribuía à natureza humana um caráter maligno inato e que, em seu estado de natureza os homens eram livres e encontravam-se em pela condição de igualdade, porém, a situação de liberdade leva-os ao exagero do amor-próprio, impulsionador natural da ação humana. Locke, opunha-se assim, também as ideias defendidas por Thomas Hobbes. Deste modo, Rousseau, contrapondo-se ao pensamento de Hobbes, não concebia que o homem nesse estado agisse de forma leviana, ainda que o amor a si mesmo lhe fosse natural.

O posicionamento crítico de Rousseau em relação a esses pensadores, se estende aos seus contemporâneos, principalmente aos representantes da corrente filosófica mais importante do século XVIII: o Iluminismo.

A PROPOSTA EDUCACIONAL DE ROUSSEAU

Essa posição singular de Rousseau, como mostra Lazarini (1998) fez com que ele criasse uma proposta pedagógica bastante diferenciada, considerada por muitos como inovadora e revolucionária, ao opor-se a formação humana proposta pela educação de seu tempo. Com isso, buscou tratar as questões educacionais dentro da generalidade da vida, se preocupando em auxiliar a realização de uma reforma em toda a sociedade.

Como mostra Cerizara (1990), as suas principais formulações acerca da educação estão expressas no ideário da obra *O Contrato Social*, que corresponde a um modelo de educação social e política que versa o desenvolvimento do cidadão. Na obra *Emílio*, o modelo de educação demonstrado por Rousseau é representado pela referência de uma educação natural que privilegia a formação do homem enquanto indivíduo livre. Lazarini (1998) reforça essa ideia afirmando que as duas obras estão indissociavelmente unidas e revelam a síntese de seu ideário. Para Cambi (1999), os dois modelos pedagógicos elaborado por Rousseau, além de expressar duas faces de seu pensamento, representa também, dois caminhos para alcançar a regeneração social e o renascimento do homem moral. Mas, é no *Emílio*, que Rousseau irá propor uma concepção de infância e uma nova atitude pedagógica, por meio de um protótipo de formação de um homem solidário, que é preparado para não ceder diante das moléstias da vida sociais de sua época, pois a sua formação favorecia a convivência altruísta e não aos vícios predominantes na sociedade moderna (LAZARINI, 1998).

Rousseau criticava veementemente, segundo com Lazarini (1998), a educação formal, que se baseava em princípios metafísicos e escolásticos. Com isso, procurou mostrar que este modelo, não se tratava apenas de uma instituição equivocada, mas que além disso, era um aparato educacional que expressava as perspectivas sociais da Igreja Católica, que compunha a base fundamental do Antigo Regime. Dizia ele, que essa forma de ensinar ofertadas por essas instituições educacionais não produziam nenhum efeito positivo na formação dos alunos, pelo contrário, elas apenas induziam aos vícios e aos maus costumes, não tendo condições de realizar a formação do verdadeiro homem. Assim, dentro desta perspectiva Rousseau tece o seguinte comentário:

Não encaro como uma instituição pública esses estabelecimentos ridículos a quem chamam colégios. Não levo em conta tampouco a educação da sociedade, porque essa educação, tendo para dois fins contrários, erra ambos os alvos: ela só serve para fazer homens de duas caras, parecendo sempre tudo subordinar aos outros e não subordinado nada senão a si mesmo. Ora, essas demonstrações sendo comuns não iludem ninguém. São cuidados perdidos (ROUSSEAU, 1979, p. 14).

Contrapondo a isso, a concepção de educação apresentada por Rousseau, enquanto prática social, que está expressa, principalmente, na obra *Emílio*, trata a formação humana de maneira conjunta com as relações sociais em geral (LAZARINI, 1998).

Cambi (1999) mostra que, o *Emílio*, quando foi publicada, em 1762, teve larga circulação na Europa se tornando rapidamente um texto da moda, que aos poucos foi despertando o interesse para uma nova forma de sensibilidade em relação a infância e a educação. O livro foi escrito por Rousseau, em um período de oito a dez anos. A princípio a obra se apresentou como um romance psicológico e como um manifesto educativo. Mas, foi logo considerado como um tratado que expõe uma concepção precisa de homem natural, racional e moral, além de um itinerário de formação e um texto político relevante.

O livro de Rousseau (*Emílio*) foi estruturado em cinco partes, que seguem as diferentes fases da vida de um menino, desde o seu nascimento até o casamento. Emílio, nobre e órfão, é levado para o campo para crescer sob a orientação atenta de um preceptor. Ele é um indivíduo comum, que vive com seu mestre, que lhe aplica as regras de como seguir a vida que a natureza traçou. Crescer apropriando-se dos conhecimentos que lhe são úteis e aprendidos no tempo certo, isto é, quando a maturidade psicológica permitir tal assimilação, isso em relação às várias disciplinas.

Nesse processo, o preceptor deve evitar qualquer antecipação perigosa, pois “a cada instrução precoce que se quer fazer entrar na cabeça delas, planta-se um vício no fundo de seus corações” (ROUSSEAU, 1979, p. 77). O importante é permitir que Emílio aproveite ao máximo sua infância, que é considerada por ele, a idade da alegria e da liberdade (CAMBI, 1999).

Partido desse pressuposto, segundo Lazarini (1998), Rousseau construiu todo um ideário acerca de como educar uma criança, mostrando a necessidade de desenvolver nela todas as condições intelectuais, tornando-a apta a receber todas as informações e conteúdo que lhe fossem destinadas, da melhor forma possível. A formação do homem natural, exemplificado em Emílio, se realiza por meio de cinco etapas que Rousseau apresenta nos cinco livros de sua obra.

O primeiro deles é dedica a idade da infância, desde o nascimento até o momento em que a criança começa a falar. Nessa etapa, segundo Santos (2009), a educação é voltada para o desenvolvimento da independência da criança em relação ao adulto. É neste período que ocorre, como mostra Lazarini (1998), a chamada educação “negativa”, que é uma educação que deve ocorrer, no campo, longe da cidade e de seus maus costumes, além de estar voltada para os cuidados com higiênico e para evitar a criação de hábitos considerados não naturais. “A educação primeira deve portanto, ser puramente negativa. Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro” (ROUSSEAU, 1979, p. 80).

No segundo livro, o filósofo aborda a fase puerícia, que vai dos três aos doze anos. É neste período, que segundo Cambi (1999), que estão as teses mais originais de Rousseau relacionadas a infância. Esta fase é tratada por ele, como um momento marcado pela dependência, pela curiosidade e pela experimentação. É uma etapa que antecipa a moral e a racionalidade. Devido a isso, é importante que o educador deixe fluir os instintos naturais. Tendo isso em vista, Rousseau orienta que: “[...] Emílio corra todas as manhãs descalço, em qualquer estação, pelo quarto, pelas escadas, pelo jardim; longe de ralar com ele, eu o imitarei; tomarei o cuidado, tão apenas, de tirar os cacos de vidros” (ROUSSEAU, 1979, p.139).

Para ele a criança necessita de liberdade para viver e para valer-se de cada fase da sua vida em seu devido tempo. Rousseau enfatiza a necessidade da criança ter a sua infância respeitada, quando afirmam: “[...] amai a infância, favorecei as brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto” (ROUSSEAU, 1979, p. 72).

Conforme relata Cambi (1999), a terceira parte, trata da idade, hoje conhecida como pré-adolescência e que Rousseau caracterizou como a “idade do útil”. É nela que inicia o estudo e a formação da intelectualidade, que ocorrerá por meio de aulas que estimule o gosto por aprender, com experiências e situações concretas e não com lições abstratas, pois, segundo ele, as crianças ainda não estariam preparadas fisiologicamente para tal

coisa. Devido a isso, o método de estudo deve ser empírico e não sistemático. Sobre isso Rousseau afirma:

Acompanhei esses pequenos geômetras no seu método; logo vereis que só retiveram a impressão exata da figura e os termos da demonstração. Ante qualquer nova objeção perdem pé; virai a figura noutra sentido, não entenderão mais. Todo o seu saber está na sensação, nada chegou ao entendimento. Sua memória mesma não é mais perfeita que as outras faculdades, pois precisam quase sempre reaprender, quando grandes, as coisas que aprenderam na infância (ROUSSSEAU, 1979, p. 98).

O quarto livro, é o mais célebre da obra, trata a adolescência de Emílio e caracteriza esse período como um “segundo nascimento, assim enfatiza Cambi (1999). Nele ocorrem as primeiras amizades com outros homens e o despertar das paixões, além do estudo das matérias de formação humanísticas, bem como um pouco de concepção religiosa e de mundo, realizadas por meio de orientações “deísticas”. “Agora homem, enquanto dotado de paixão e de razão, Emílio pode livremente apaixonar-se e procurar a sua Sofia a mulher ideal” (CAMBI, 1999, p. 350).

O quinto e último livro é dedicado, em grande parte, a história de amor entre Emílio e Sofia. E que se conclui com o empenho de Emílio em servir de preceptor ao próprio filho. Esse último momento, também traz outras duas partes importantes, que é a educação da mulher, exaltada como modelo de virtude e sabedoria, porém vista como naturalmente submetida ao poder masculino, bem diferente da liberdade e autonomia desejada para Emílio. Rousseau desenvolve também, um projeto de educação social e político, que Emílio realizará por meio de viagens, do estudo das características dos vários povos e do estudo das línguas. Rousseau finaliza sua obra confirmando o profundo valor educacional e político, de *Emílio* (CAMBI, 1999).

Dentre as várias reflexões pedagógicas presentes em Emílio, de acordo com Cambi (1999), está a teoria de não intervenção por parte do educador, que deve apenas acompanhar o seu crescimento, mantendo-o longe das influências da sociedade corruptiva. Será o seu próprio desenvolvimento que o levará aos estágios mais complexos de seu intelecto e da sua moral.

Não lhe ordeneis nunca nada, absolutamente nada. Não lhe deixeis sequer imaginar que pretendeis ter alguma autoridade sobre ele. Que ele saiba apenas que é fraco e que sois forte; que, em virtude de sua posição e da vossa, ele se acha necessariamente à vossa mercê. [...] Não lhes proibais nada do que deve abster-se; impedi-lo de fazê-lo, sem explicações, sem argumentação; o que lhe concedeis, concedei-o a seu primeiro pedido, sem solicitações, sem súplica, condições, sobretudo (ROUSSEAU, 1979, p. 76-77).

Rousseau enfatiza a importância de não acelerar esse processo que é natural e livre, além da importância de não fixar nem horários nem programas muito rígidos, os castigos artificiais também são rejeitados.

Não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal; só da experiência ele as deve receber; não lhe infligis nenhuma espécie de castigo, pois ele não sabe o que seja cometer uma falta; não lhe façais nunca pedir perdão, porquanto não pode ofender-vos. Desprovido de qualquer moral em suas ações, nada pode ele fazer que seja moralmente mal e que mereça castigo ou admoestação (ROUSSEAU, 1979, p. 78).

Sobre isso, Santos (2009) coloca, que Rousseau reconhece então, o educando como sujeito, ao ressaltar a importância da fase infantil e suas singularidades, além de inserir a criança, enquanto aprendiz, no centro do processo educacional. Assim, a centralidade educativa não está no educador, na escola, no conteúdo ou no método, mas sim no próprio educando. Apesar, dessa ideia, tal concepção não negar a importância do professor, pois é por meio da interação com ele que o aluno aprende. Portanto, o educador é sempre um modelo a ser seguido.

Deste modo, a educação não vem de fora do aluno, ela é sua livre expressão, que se desenvolve no contato com a natureza, Rousseau chama isso de aprendizagem motivada, que deve ser trabalhada com as crianças, por meio da realização de atividades e utilização de instrumentos que estimulem o seu desenvolvimento. Aguçando desta forma, a motivação do educando para a aprendizagem.

Desta maneira, para Rousseau todo homem é educado pela natureza. Toda aprendizagem deve acontecer em contato com as coisas. Assim, fica a cargo das próprias

coisas exercer o papel de correção sobre os instintos e a liberdade da criança. É por meio desse contato, que o menino cresce moralmente e intelectualmente e o educador só deverá intervir no crescimento, se for por meio de sua interação com o meio (CAMBI, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após Rousseau, pedagogia de modo geral, se transformou consideravelmente, tornando-se mais antropológica e mais filosófica, deixando de lado um pouco do seu caráter tradicional, vinculada e submetida a instituições educacionais e as práticas didáticas. Rousseau influenciou profundamente o pensamento pedagógico moderno. Foi concebido como o “pai” da pedagogia moderna, seja pelo papel revolucionário que seu trabalho exerceu no final do século XVIII, do qual propôs uma nova concepção de infância, ou seja pelos temas inovadores que introduziu no debate educativo, pensados e discutidos até a atualidade.

Se torna fundamental salientar, que apesar da importância das obras de Rousseau para a pedagogia hoje, seu pensamento deve ser analisado com base em um contexto social vivenciado por ele, em sua época. Deste modo, suas ideias acerca da infância, seu conceito de educação centrado no aluno e seus apontamentos em relação a interação e a liberdade devem servir como alvo de reflexões de educadores no contexto da educação contemporânea.

Nesse mesmo sentido, o modelo de educação proposto por Rousseau se torna importante enquanto um elemento problematizador da liberdade e autonomia que constitui o ideário de educação natural. Porém, não deve ser considerado uma prescrição para as respostas e questões contemporâneas, pois a educação idealizada por ele era uma educação individualizada. No entanto, não se pode negar a grandiosa contribuição de Rousseau para o campo da educação.

REFERÊNCIAS

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. *Rousseau: a educação na infância*. São Paulo: Scipione, 1990.

LAZARINI, Ademir Quintilio. *A Singularidade do Projeto Educacional de Rousseau*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1998.

LOMBARDI, José C. *História e historiografia da educação: atentando para as fontes*. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). *Fontes, histórias e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBER; Curitiba - PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004. p. 141-176.

ROTHEN, José Carlos. *Filosofia Política Moderna: Hobbes, Locke e Rousseau*. In: COSTA, Célio Juvenal (Org.). *Fundamentos Filosóficos da Educação*. 2. ed. rev. E amp. Maringá: Eduem, 2009, p. 133-145.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O Contrato Social ou do Princípios do Direito Político*. São Paulo: Escala, s/d.

SANTOS, Reinaldo dos. *Infância e Educação na Obra de Jean-Jacques Rousseau*. In: SARAT, Magda (Org.). *Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil*. 2. ed. rev. E amp. Maringá: Eduem, 2009, p. 73-80.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

O desafio da educação brasileira: Por uma escola pública, democrática, inclusiva e acessível a todos

Autora:

Janiara de Lima Medeiros

Universidade Federal Fluminense

Resumo

A construção do pensamento capitalista preconiza o progresso, o crescimento e, portanto, o enriquecimento. Este pensamento atingiu dimensões construtivas, às vezes, porém, destrutivas à humanidade, seja em seus aspectos físico, psíquicos ou sociais. Igualmente estrutura e desestrutura inúmeras famílias através do crescimento de empresas bem como da precarização do trabalho e do desemprego. Provoca-se aqui uma reflexão sobre o desemprego como um dos resultados da desigualdade educacional em que, num círculo vicioso, gera a desigualdade social. A educação brasileira vivencia em vários aspectos o capitalismo nacional e as estruturas socioeconômicas culturais. Assim este artigo visa perquirir sobre a educação cujo desafio é mantê-la democrática, inclusiva e acessível a todos apesar desse contínuo desnivelamento socioeconômico, buscando em autores, principalmente em Gramsci, reflexões sobre as estruturas e as desestruturas do capitalismo nacional.

Palavras-chave: Desigualdade social. Capitalismo nacional. Antonio Gramsci.

DOI: 10.58203/Licuri.83392

Como citar este capítulo:

MEDEIROS, Janiara de Lima. O desafio da educação brasileira: Por uma escola pública, democrática, inclusiva e acessível a todos. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O. (Orgs.). *Reflexões teóricas o Ensino e a Educação*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 15-32.

ISBN: 978-65-999183-3-9

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil passa por processos de reflexão analítica e perscrutante desde o século passado, e, ao questionar sobre a exclusão e inclusão nas escolas, chega-se à importante conclusão de que o problema esbarra e, mais que tangencia, transfixa a situação do capitalismo nacional. Políticas e projetos educacionais promovem formas de se estabelecer escola para todos, isso diz diretamente escola pública para todos, visto que, se é constitucional, tem de ser para todos (MEDEIROS, *et al.*, 2020a, p. 1 - 21).

O governo tem a intenção e se esforça para mobilizar estratégia de favorecimento a que a escola seja inclusiva e democrática para todos dando legalidade aos novos programas que vêm sendo desenvolvido há mais de vinte anos pelo Ministério da educação (MEC).

Ainda assim, mesmo após esse tempo, há demanda para projetos no intuito de favorecer a democracia e a inclusão educacional. Isso porque muitas escolas brasileiras desenvolvem um quadro de exclusão por se orientar em modelos e práticas pedagógicas de meritocracia já prestigiadamente basilares e de difícil desenrolar-se; além de outros motivos que serão demonstrados nesta pesquisa (MEDEIROS, *et al.*, 2020b, p. 234)

Projetos desenvolvidos por equipes de construção de estruturas educacionais no país idealizam um aluno que seja construído com o idealismo da perfeição no aprendizado. (Sujeito ideal relacionado e debatidos em muitas literaturas). No entanto, as escolas são preenchidas com alunos que são diferentes em sua condição socioeconômica o que torna o sujeito ideal um ‘projeto de papel’ que em nada revela uma construção real para que haja um ensino aprendizado adequado ao futuro que ninguém sabe do que será necessário construir-se em si.

O filósofo Antonio Gramsci deixou pensamentos que mostram a sociedade capitalista sempre com o poder de desenvolver a educação em um país. Dessa forma, acredita-se que as mãos que ‘embalam esse berço’ pode ser a mão que prevarica e tiraniza também, ainda que os cérebros que conduzem essas mãos busquem o contrário (MEDEIROS, 2019, p. 57)

A problemática se estabelece devido ao grande território nacional que dinamiza culturas e economias diversas. Como desenvolver um projeto educacional que seja diverso do capitalismo - evitando o círculo vicioso gerado pela desigualdade social (menos estudo

= menos emprego e menos emprego = menos estudo) - e que caiba na condição socioeconômica cultural de cada região, estado, e município deste país?

Assim, ao explicar o capitalismo envolvendo a educação, desafio por uma escola pública, democrática, inclusiva e acessível a todos, e de uma saída para que todos os brasileiros sejam efetivamente intelectuais, como preconizava Gramsci, é que esta pesquisa apresenta como objetivo explorar sobre a educação cujo desafio é mantê-la democrática, inclusiva e acessível a todos apesar desse contínuo desnivelamento socioeconômico, buscando reflexões sobre as estruturas e as desestruturas do capitalismo nacional.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO

A sociedade brasileira (educadores e familiares) tem vivenciado uma necessidade grande de se familiarizar e se envolver com a educação dentro e fora do espaço escolar. Muitos são os “educandos, educadores, gestores municipais, dirigentes escolares e pesquisadores comprometidos com as demandas sociais no que se refere às políticas públicas educacionais brasileiras” (LEMOS *et al.*, 2020, p. 2).

Lemos (2020), em sua pesquisa, sinaliza o confronto de debates e disputas, que são historicamente reconhecidas, apesar de poucos resultados, entre o poder econômico e as decisões políticas. Esses embates influenciam os projetos educacionais dificultando a que eles sejam mais humanos e solidários. Sabe-se, porém, que mudanças devem ser feitas na política públicas no sentido de demandar projetos educacionais que favoreçam uma escola que promova a socialização através da igualdade e democracia.

É possível entender que a educação é uma ferramenta que se pode usar para melhorar a vida de milhares de brasileiros que têm dificuldades de acesso a uma vida melhor, inclusive o acesso ao espaço escolar (LEMOS *et al.*, 2020; CARVALHO, 2004; CURY, 2002).

Baseando-se nos estudos de Sánchez Gamboa (1998). O autor afirma que a dialética é uma teoria crítica que discute a realidade, não somente na produção do conhecimento humano, mas na ação dos homens em uma busca constante pela transformação dessa dada realidade social. (LEMOS *et al.*, 2020, p.5).

A autora sinaliza para o fato de que o ser humano precisa evoluir contando com a educação adquirida e desenvolvida já que, por natureza, é dotado de pensamento crítico. (LEMOS *et al.*, 2020). Isso remete à reflexão às mudanças necessárias das políticas públicas principalmente no que se refere à educação no Brasil.

ARQUITETURA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DE ONTEM E HOJE, SEMPRE DENTRO DA CULTURA DO CAPITAL

A escola no Brasil é reconhecidamente por vários educadores brasileiros e famosos (Roberval Saviani, 1943; Anísio Teixeira, 1957; Darcy Ribeiro, 2015; Florestan Fernandes, 1981 e Paulo Freire, 1981) como um espaço disciplinador e bem limitados. Ainda hoje são espaços que delimitam a produção de conhecimento em reprodução de ideias (MEDEIROS, *et al.*, 2019b, p. 116 - 127)

Isso não quer dizer que acontece em todos os espaços escolares no país, no entanto, ao ver de perto, sente-se pouca variação entre uma e outra ainda que se contar com escolas da ponta do Norte ao ponto Sul do Brasil (RAMOS Jr., 2008).

O filósofo Antonio Gramsci deixou muitas ideias marxistas a respeito da escola do século XX. Tais ideias servem para outros filósofos e educadores desenvolverem um equilíbrio entre o espaço escolar e uma escola progressista e tecnológica. O conteúdo de seus escritos (muitos deles são cartas de cárcere) que não se transformaram exatamente em livros servem de consulta, no entanto, “ora mais à esquerda, ora mais à direita” (RAMOS Jr., 2008, p. 41). Dessa forma, as obras de Gramsci podem ter sofridos cortes pela censura carcerária e limitadas por falta de livros que lhe serviriam de base, além de submeterem-se às ideias stalinistas. (RAMOS Jr., 2008; Gramsci, 2007).

Segundo Florestan Fernandes, as obras dos marxistas devem ser analisadas num modo inteiro, “principalmente o cruzamento concreto entre determinações gerais e particulares, pelo qual o todo da análise materialista-dialética não comporta nem simplificação conceitual, nem redução empírica, nem abstração pulverizadora”. (FERNANDES, 1981, *apud* RAMOS, 2008, p. 41).

Para Gramsci, o desenvolvimento intelecto-cultural deveria ser de acesso a todos. Sua luta era o direito a uma escola reformista que pudesse salvar principalmente os menos favorecidos do capitalismo da pobreza intelectual.

Pode haver reforma cultural, ou seja, elevação civil das camadas mais baixa da sociedade, sem uma anterior reforma econômica e uma modificação na posição social no mundo econômico? É por isso que uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica; mais precisamente, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral. (GRAMSCI, 2004, p. 17).

Também os textos políticos e parlamentares de Florestan Fernandes (1981) evocam a intervenção pública na educação, cujo objetivo era o de entender “as mudanças em suas análises sobre os entraves que impossibilitaram a real universalização da educação pública, gratuita, laica e unitária no Brasil” (LEHER, 2012, p. 1159).

O filósofo se preocupava com os menos favorecidos, com a integração dos negros na sociedade intelectualizada, amadureceu a ideia de que o capitalismo que agia do resultado da ditadura militar agia desfavoravelmente no desenlace das culturas hegemônicas (LEHER, 2012), no entanto “Mas se Florestan foi incontestavelmente o líder máximo da Campanha, ele não detinha a hegemonia daquele Movimento” (SAVIANI, 1996, p. 80).

EXPRESSÕES COMPLEXAS DA VIOLÊNCIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A educação no Brasil é assunto que permeia outro de forma inseparável: a violência nas grandes metrópoles. Não se pode deixar, ao menos tentar, de mensurar a violência como redutor de desenvolvimento de projetos político-pedagógicos (ARAÚJO *et. al.*, 2008).

A questão é tema para muitos profissionais de várias áreas de estudos que tentam buscar soluções para a problemática que esbarra fortemente na economia nacional. É lugar consenso que a violência está ligada à falta de meios de subsistência; quando o

indivíduo recorre à violência para poder comprar comida, roupas e dar um teto à sua família, ele culturaliza a prole neste fim às margens da lei. Considerando que muitos indivíduos tendem a recorrer a essa ruína moral, grupos se formam de gangues que desenvolvem outros motivos e formas de violências que acabam por influenciar na educação de uma forma direta ou indiretamente. (ARAÚJO *et. al.*, 2008; CARVALHO, 1998).

Quando o capitalismo não se envolve para resolver problemas do proletariado que está às margens da segurança econômica podendo se voltar à marginalidade opressora, ou seja, a violência de roubos, assaltos, assassinatos e tráfico, além de outras, há uma grande chance de tudo isso evoluir de forma assustadora comprometendo inclusive o espaço escolar (ARAÚJO *et. al.*, 2008; CARVALHO, 1998).

Governos houve que implantaram segurança nas escolas, o que não resolveu, outros buscaram isolar professores e público-alvo tirando escolas dentro de comunidades onde a violência ocorre com mais frequência, com professores e público-alvo local, e tudo isso compromete o que já se tem em mente ao desenvolver as ideias de educação: falta segurança para que a escola seja segura e democrática, já que, dentro dessas exclusivas, não há inclusão de alunos e professores de outras partes da cidade, regiões, etc., (CARVALHO, 1998).

Não se pode deixar de ponderar que “as famílias não se consideram diretamente implicadas e responsáveis pela educação formal. Nas regiões mais carentes, ainda é comum a mentalidade de que a escola é algo que o governo dá para a população e não um direito desta” (CARVALHO, 1998, p. 5).

Conforme Carvalho (1998, muitas ONGs vêm desenvolvendo projetos que estabelecem uma rotina de atividades que são ludicidade ao enfrentamento dos comportamentos culturais perniciosos que foram implantados desde que a dificuldade econômica volveu a família na sombra da violência. (CARVALHO, 1998; BENCOSTTA, 2001; FERNANDEZ *et al.*, 2008)), o que permanece ainda hoje em dia nas comunidades que se formaram nas grandes metrópoles.

Os professores são desafiados a uma educação com vistas a uma formação plural e crítica, por serem alvos de uma ideologia autoritária, baseada no conservadorismo e na intolerância que espaços para discussões e construção de ideias, cuja fermentação é a emancipação da classe trabalhadora (MEDEIROS, *et al.*, 2019c, p. 139-150).

A violência é um fenômeno social que ocupa as várias camadas sociais e econômica do Brasil, e não só o meio acadêmico. “Torna-se cada vez mais essencial compreendê-lo de forma criteriosa, principalmente na escola, pois ali é o lugar privilegiado para o desenvolvimento da sociabilidade e da cidadania dos jovens” (FENANDEZ, 2008, p. 15).

Os educadores que atuam nas escolas cuja violência faz parte de seu cotidiano sofrem por não saberem como lidar com a situação. É muito frequente a evasão de professores por motivo de doenças relacionadas ao estresse devido a isso, ou mesmo abandono do cargo de educadores por não conseguirem administrar fatores pelos quais não foram levados em consideração em seus aprendizados na Formação de Professores. (BARCIELA, 2021; CABRAL, 2016; CALOU, 2015; CARVALHO, 2008).

CAPITAL HUMANO E A ÓTICA DO “BEM-ESTAR”

Explicitar a teoria do capital humano como justificativa das atividades do capital para a manutenção da desigualdade, do desemprego estrutural e da utilização da ideologia do individualismo para manutenção da sociedade capitalista, aponta a um *iceberg* de grandes questionamentos sobre escola capitalista e capital humano.

O Estado de Bem-Estar Social apresenta como uma das principais características a manutenção dos direitos humanos à saúde, à educação entre outros reservados aos cidadãos. Para compreender melhor essa teoria (“bem-estar” social) ocorrido no final do século XX, é preciso considerar duas posições conservadoras: a teoria do Capital Humano e a crítica à filosofia utilitarista o autor apresenta a educação como solução para o subdesenvolvimento (CABRAL *et al.*, 2016; AGUIAR, 2016).

A Teoria do Capital Humano apresenta várias concepções nos diversos campos das Ciências, no entanto todas pretendem explicar ou antecipar fatos relacionando a educação formal ao crescimento econômico e à realidade empírica entre as diferentes formas de educação e de renda. Nesse sentido, a Teoria do Capital Humano considera noções básicas sobre pobreza e desigualdade. Compreendendo que o Capital Humano é a reunião de várias competências, habilidades e atitudes que o trabalhador necessita adquirir a fim de desempenhar melhor o seu trabalho e contribuir mais à produção. (CABRAL *et al.*, 2016; AGUIAR, 2016).

Dessa forma, investimentos em educação e em saúde são investimentos que visam aprimorar as aptidões dos trabalhadores. Logo, entre os atributos que compõem o capital humano, há o talento (ou habilidade), a própria saúde do trabalhador, a resistência física, sua qualificação, etc., no entanto esses atributos podem ser alterados conforme uma decisão racional. Nesse sentido, economistas aplicam teorias para tratar do investimento em capital físico, por exemplo, como auto investimento dos trabalhadores. O investimento no capital humano é, então, percebido como o engajamento no processo de melhoria dos atributos pessoais, o que equivale a “custo de oportunidade” porque, embora reduza a renda presente (ao investir), traz a perspectiva de maior renda futura. (CABRAL *et al.*, 2016; AGUIAR, 2016; SCHULTZ, 1973).

Nesse sentido, a Teoria do Capital Humano busca esclarecer a motivação que influencia o processo de decisão em que os trabalhadores escolhem menor renda presente, ao investir em estoque em capital humano, para maior renda futura (e vice-versa). Aqui cabe considerar que os atributos identificados como autoinvestimento são os que trazem melhor resultado produtivo, logo maior renda pessoal e, portanto, investimentos em educação visam aprimorar as aptidões e habilidades o que em larga escala pode influenciar nas taxas de crescimento do país (CABRAL *et al.*, 2016; AGUIAR, 2016; SCHULTZ, 1973).

Há interpretações de estudiosos, entre os quais, a ênfase em que à melhora de renda futura, os indivíduos investem em formação, em capacitação para destacarem seus atributos pessoais. Dessa forma, esses teóricos defendem o pensamento em que pessoas mais educadas (no sentido de formação escolar), tornam-se mais aptas e tendem a receber maiores salários e benefícios do que as outras. (CABRAL *et al.*, 2016; AGUIAR, 2016; SCHULTZ, 1973).

É nesta linha de pensamento que a relação entre quanto maior for o investimento para a melhor qualificação, maior será a renda pessoal. Logo, a desigualdade de renda é resultante da desigualdade no estoque individual do capital humano. Ao compreender que o indivíduo que decide investir menos em educação, é menos capaz, menos produtivo e por isso tende a ganhar menos, fica clara a relação de causalidade ocorrida no processo educacional (AGUIAR, 2016; SCHULTZ, 1973).

O nexos entre as teorias do capital humano e do bem-estar social, sob a perspectiva utilitarista, traz à tona a percepção do propósito do homem na busca de aumentar a sua utilidade (individual ou social) e o consumo como uma fonte decrescente da sua utilidade.

Consumo este que é dependente da renda e, portanto, nessa perspectiva, aponta à disparidade de rendas e explica a pobreza e a desigualdade social.

Já a teoria do Capital Humano imputa a pobreza e a desigualdade como questão de escolha individual pois há, neste olhar, a relação de investimento com capital humano e o nível de renda. Logo, pobreza e desigualdade são reflexo da disparidade no investimento em capital humano. (SCHULTZ, 1973).

A participação do Banco Mundial, FMI, Unesco e OMC, por exemplo, que liderados por intelectuais orgânicos, gerenciam grandes acordos beneficiando a hegemonia do capital. Logo, as grandes organizações internacionais somadas ao imperialismo estadunidense assumem o processo decisório político-econômico que culmina em desigualdades entre as nações e, em seguida, as desigualdades nacionais, entre regiões (MARQUEZ, 2016).

Dessa forma, a desigualdade social e a pobreza não são causadas diretamente pelo capitalismo, mas sim por fatores como: o desenvolvimento econômico (através de processos expansionistas e desorganizadores que buscam extrair excedentes financeiros e a consolidação imperial por meio das relações de dependência) e a exploração dos trabalhadores promovendo a mais-valia. Nesse sentido, os pobres trabalhadores (ou trabalhadores que são pobres) geram um “exército industrial de reserva “, ou seja, uma força de trabalho excedente a necessidade de produção, necessária à garantia da acumulação. (TRINDADE, 2017; MARQUEZ, 2016; SCHULTZ, 1973).

Assim o processo que gera esse exército reserva, além das tecnologias adotadas para substituição de mão de obra humana culminam no desemprego. Embora a pobreza não seja uma criação do capitalismo, ela é necessária, bem como o desemprego que oportuniza salários baixos aos trabalhadores empregados. Uma vez desempregado e com menor condições de manter o mínimo das necessidades básicas ocorre, por consequência, a desigualdade.

Indicadores apresentados nos relatórios dos grupos internacionais liderados por intelectuais orgânicos são interpretados como estatísticas evidente de piora no quadro da desigualdade, o que tende a aumentar gradualmente em razão da sustentação do próprio modelo do capital monopolizado. Logo, essa liderança hegemonicamente neoliberal amplia o cenário de exclusão social, inviabilizando a erradicação da pobreza (TRINDADE, 2017). O sistema capitalista faliu em sua perspectiva de democracia e igualdade socioeconômica. Mesmo porque essa desigualdade é o que fortalece, estrutura e retroalimenta os processos de dominação e de exploração.

O “incentivo” ao empreendedorismo por meio de estudos, capacitação e destaque no mundo do trabalho é uma das formas com que a sociedade capitalista reforça a ideologia do individualismo. A promessa de liberdade para se fazer o que quer quando quiser é uma utopia, pois o resultado do trabalho do empreendedor depende de produtividade (TRINDADE, 2017; MARQUEZ, 2016).

Porém a falácia de sucesso pelo empreendedor com base no argumento econômico individual, incentiva também sua competência aprimorada por meio de capacitação continuada e pelo individualismo que sustenta a motivação para seu esforço e dedicação exclusiva (ou quase exclusiva) ao seu empreendimento. Essa dedicação traz ao empreendedor o afastamento familiar e do seu próprio “eu”, o transformando num trabalhador do seu negócio, ou melhor, o alienando ao capital. A justificativa de ser realizado é também a justificativa do trabalhador não realizado (não estudou, não trabalhou, não se dedicou, não se esforçou) (CABRAL *et al.*, 2016; AGUIAR, 2016; SCHULTZ, 1973).

A falsa lógica de que os ricos são competentes e os pobres, ao contrário, não possuem competência e, portanto, mantem-se na pobreza e subalternidade é uma das críticas à teoria do capital humano. Apresenta-se contraditória esta lógica quando defende a capacidade de trabalhar (força de trabalho) como igual ao capital do trabalhador (considerando o equívoco de entender o capital como “coisa capaz de gerar rendimentos”) e, neste sentido, a força de trabalho como capital na relação social do trabalhador consigo mesmo. A força de trabalho é a única propriedade do trabalhador capaz de gerar renda. Como capital humano, o trabalhador da força de trabalho simples é flexível, dependente dos meios do trabalhador médio e passível de ser potencializado (pela educação) (CABRAL *et al.*, 2016; AGUIAR, 2016; SCHULTZ, 1973).

A teoria do capital humano aplicada a do “bem-estar” social, na qual as qualificações pessoais são a causa da desigualdade e da pobreza. Portanto, como “terapia” do capital humano para eliminar ou administrar a pobreza, está a adequação do comportamento do indivíduo à dinâmica do capital. A partir de então surge o “individualismo” metodológico defendido pela teoria que, na verdade, não se adequa à sociedade porque as estruturas sociais são sínteses não intencionadas das interações entre os indivíduos. Já os atos individuais atuam sobre as estruturas sociais para mantê-las ou modificá-las (CABRAL *et al.*, 2016; AGUIAR, 2016).

Pobreza e desigualdade são categorias analisadas pela teoria do capital humano que justificam a manutenção do desemprego estrutural e da ideologia do individualismo que perpetuam na sociedade capitalista.

EDUCAÇÃO E CAPITALISMO

Conforme Barciela (2021) e Silveira (2020), as ideias das classes dominantes ganham consciência através da aceitação da classe trabalhadora por mecanismos sociais que são representados pelas famílias, igrejas e escolas, atualmente a mídia também, que também compõe esses mecanismos, exerce grande influência junto aos outros três supracitados; eles são os denominados por Althusser (2012) Aparelhos Ideológicos do Estado.

O objetivo dos Aparelhos Ideológicos do Estado tem o objetivo de envidar aos trabalhadores o necessário para uma vida com habitação, alimentação e vestiário adequados, mas principalmente manter o trabalhador alimentado para manter energias ao trabalho do dia seguinte, *i.e.*, “os AIE proporcionam aos trabalhadores as características que o capital necessita para a reprodução das relações de produção” (BARCIELA, 2021, p. 8).

Porém, conforme Althusser (2012), “afirmar que esses mecanismos garantem a reprodução das relações de produção significa dizer que agem no sentido de ensinar aos trabalhadores a submissão, a moralidade burguesa, a receber ordens sem questionar, entre outras qualidades do bom funcionário” (BARCIELA, 2021, p. 8), porque esses aparelhos funcionam como um intimidador da classe trabalhadora à sociedade burguesa (BARCIELA, 2021, SILVEIRA, 2020; GADOTTI, 2013; ALTHUSSER, 2012).

Como a escola é parte desse mecanismo e conhecendo a história do capitalismo no Brasil, pode-se garantir que a reflexão para a função da escola se faça mister reconhecer. O trabalho proporciona um meio de se subsistir e se educar e educar os filhos, sem estudos, o indivíduo não consegue trabalho montando aí um quadro de círculo vicioso precisando serem quebradas as correntes. Nesse contexto, fica uma questão que tem como base o capitalismo nacional: o da escola como ‘instituição reprodutora de desigualdades’ (BARCIELA, 2021, ALTHUSSER, 2012).

Desencontrando esse caminho, Saviani (2011) não acredita ou considera que a escola deva ser como um espelho do capitalismo ou mesmo de ideologias que circunscreve o desenvolvimento econômico. Para ele,

a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber (...)tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. (SAVIANI, 2011, p. 14 e 66).

Dessa forma, o autor não considera satisfatório usar a escola como plataforma político-social, mas acredita que ela sempre deva primar por ser um espaço onde se desenvolve saberes que fortalecem os fatores econômico-sociais. “Para o autor, tais saberes são imprescindíveis na luta dos explorados contra a exploração e a escola seria o local onde eles se apropriariam dos saberes que os dominantes detém e sem os quais não obteriam êxito na chegada ao poder” (BARCIELA, 2021, p. 16).

Então, conforme, Barciela (2021), Saviani (2011) não deixa claro a sublimação da escola das bases política visto que a sociedade econômica está muito ligada a elas, pois que ainda seria uma escola capitalista.

Não são poucos os caminhos de luta de nossa cultura nas escolas que no melhor dos casos não levam a lugar algum. Negar o caráter reprodutor da escola capitalista seria ignorar a essência da escola atual, seria ignorar o principal aparelho ideológico de Estado que a burguesia possui. Apenas identificando o caráter reprodutor da escola capitalista é possível elaborar as ações que podem ser tomadas para combater seus objetivos. É apenas localizando o problema que será possível encontrar uma solução, solução essa que é uma possibilidade histórica como veremos a seguir (BARCIELA, 2021, p. 12).

Dessa forma, o círculo vicioso que resulta da escola capitalista pode ter renovado o propósito, mas ainda se tem de vincular o Estado como políticas econômicas a traçar engrenagens paralelas ao sistema para que a educação não gire somente numa única roda da fortuna.

Refletir para uma escola democrática, inclusiva e acessível para todos é ter como base direitos iguais para todos. Isso também quer dizer que se devem coparticipar deveres e responsabilidades conforme as idades dos indivíduos educando, bem como a de seus familiares, ou seja, criança, jovens, adultos e idosos que compartilham a cultura da mesma família.

Os adultos são os responsáveis pela vida na escola: pelo ensino e pela aprendizagem, pela manutenção do espaço, pela segurança e pela qualidade do convívio, entre tantas tarefas que fazem parte da função da escola. Para exercer essa responsabilidade, os adultos necessitam de autoridade. A autoridade é necessária e não se opõe à prática democrática. Contudo, a autoridade necessária à democracia não é apenas formalmente instituída, precisa ser legitimada, e essa legitimação implica que seja exercida na perspectiva da garantia dos direitos e da execução das decisões coletivas (NASCIMENTO, 2020, p. 13).

O Brasil, conforme vem sendo analisado nesta pesquisa através de outros estudiosos do assunto, tem um desafio muito grande pela frente para desenvolver os saberes de acordo com as disponibilidades visto que é necessário deixar de lado a escola unificada para o país inteiro bem como desatrelá-la da economia como a forma mais adequada de educar nos espaços educativos. Mas como fazer isso dar certo?

Conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, na educação há grande expectativa com vista ao desenvolvimento econômico da nação, e teoricamente é a educação a forma mais precisa de melhorar a condição dos indivíduos, e, dessa forma, a hegemonia entre educação e economia “se dá de forma harmônica e recíproca”, isto é, quanto mais educação melhor economia e vice-versa. (LINS, 2011).

A relação entre poder e educação articula o indivíduo e suas formas de produzir e se relacionar com o Estado. Isso mostra uma condição de evolução humana e a forma como a economia se desenvolve interfere no desenvolvimento educacional, ainda porque os recursos que são envidados às escolas públicas dependem da economia do país (LINS, 2011; SCHULTZ, 1973).

A questão então é: se as escolas públicas dependem das verbas do governo, como desvinculá-la da economia? Outra questão é: se a escola depende da economia do país, como ter uma escola de qualidade em meio à economia desenvolvida por um governo cuja

corrupção apresenta níveis alarmantes? E, ainda outra questão é: como manter uma escola inclusiva e acessível a todos quando as verbas separadas para as escolas não são suficientes?

As despesas orçamentárias direcionadas à educação em países cuja PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) evidencia classificações disparatadamente acima da do Brasil estão muito além do percentual de verbas reservadas à educação brasileira.

Para exemplificar a disparidade, na Estônia, país com um dos maiores índices no PISA em 2017 e que está sendo considerado um modelo de educação, investe R\$28 mil por aluno ao ano, enquanto que no Brasil, o investimento é de R\$ 6,6 mil por aluno ao ano. O Portal G1, em 2017, relatou o resultado da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que indicou o Brasil na 60ª posição no *ranking* de qualidade de educação contanto com 76 países dos quais Gana é o último colocado, e em primeiro lugar estava Cingapura, seguido de Hon Kong e Coreia do Sul. Países sul-americanos e africanos ocupam as últimas colocações em resultados de avaliações que contam com ciências e matemática.

Os países que mais investiram em educação em 2019 são: 1° Luxemburgo; 2° Áustria; 3° Bélgica; 4° Noruega; 5° Estados Unidos; 6° Coreia do Sul; 7° Suécia; 8° Canadá; 9° França; 10° Holanda, segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). “No PISA, a principal avaliação internacional de desempenho escolar, nosso país ficou em 58º, de 79 países avaliados” (Sem autor, 2022)¹.

Não se pode comparar um país de dimensões continentais como o Brasil com outros países que não apresentam essa configuração territorial. O PIB parece também não conter a resposta para problemática, considerando que não é tão longe do PIB de outros países considerados com qualidade na educação, segundo Veiga (2018).

No entanto, pode-se confirmar que o investimento na educação é o principal acorde de uma melodia que pode revolucionar a educação brasileira. Nesse pormenor, porém, o Brasil depende das políticas governamentais. Dessa forma é que se seguem debates e projetos restantes deles que muitas das vezes não saem do papel.

¹ Quais são os países que mais investem em educação? Veja a posição do Brasil. Disponível em <https://blog.saberemrede.net/paises-que-mais-investem-em-educacao/>. Acesso out/2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível entender como resultado da pesquisa que o Brasil tem um grau razoavelmente elevado quando se diz respeito ao investimento humano. No entanto, quando se trata da educação como um item separado, não se pode confiar em excelência em escola pública, democrática, inclusiva e acessível a todos, ainda que considerando o progresso tecnológica que se tenta desenvolver nas escolas.

As escolas carecem de investimentos que, ao que prece, o governo ainda não se deu conta do tamanho deles. Então ainda não se pode falar nem em modernidade quando o pilar (investimento) não se concretizou com a necessidade iminente. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que direciona os currículos das redes de ensino nacionais das escolas públicas e privadas, esbarram na problemática de investimentos, tornando os projetos envidados por ela caídos por terra ao longo do período letivo, a cada ano. E, a cada ano, promovem-se política públicas para emendar novos projetos para a Base, caindo sempre no escuro buraco da falta de investimento.

Assim se verifica no quadro da educação brasileiras borrões que impedem de identificar os grandes valores que o povo brasileiro tem dentro de si, sua capacidade e sua competência. Desta pesquisa, restou esperança, por permitir ver que há possibilidades de que a escola seja para todos uma forma de desenvolvimento efetivo assim que houver mais investimentos e renovações político-pedagógicas que acompanham a atualização que o planeta exige.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Leticia Carneiro. *Formação docente, política curricular e a reedição da teoria do capital humano no Brasil*. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/5372>. Acesso out/2022.

ARAÚJO, Adriana Cristina; FERNANDEZ, Soledad; PESCAROLO, Joyce Kelly; VIANA, Marcos Alan. *A violência e suas complexidades: reflexões para educadores*. *Revista Chão de Escola*. 2008. Disponível em <https://chaodaescola.com.br/rce>. Acesso out/2022.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

BARCIELA, Francisco Galvão do Amaral Pinto. *Limites e possibilidades da luta de classes na escola*. 2021. *Revista Chão de Escola*. 2008. Disponível em <https://chaodaescola.com.br/rce>. Acesso out/2022

BENCOSTTA, M.L.A. - Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares em Curitiba (1903-1928). In: *Educar em Revista*, Curitiba, n.18, 2001, Editora da UFPR.

CABRAL, Antônio, SILVA, Claudia Luciene de Melo, SILVA, Lamara Fabia Lucena. *Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores*. *Revista Principia*. 2016. Disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/4dfe/4844613ecdf087c138579eef24fc20396a2a.pdf>. Acesso out/2022.

CARVALHO, Regina Maria Leme Lopes. *A violência na educação formal*. *Artigos Psicol. Esc. Educ.* 2 (3) • 1998. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/a/X5qqpB6rN89wG9zs3GqhQz/?lang=pt>. Acesso out/2022.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: Com os pingos nos "is"*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COSTA, Lúcia Cortes da. *Os impasses do estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100. Acesso out/2022.

FACION, J. R.; MATTOS, C. L. G. *Exclusão: uma meta categoria nos estudos sobre educação*. In: FACION, J. R. (Org.) *Inclusão Escolar e suas implicações*. Curitiba. Editora IBPEX, 2009.

FERNANDES, F. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, Moacir. *Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional*. Instituto Paulo Freire, 2013. Disponível em <https://www.jaciara.mt.gov.br/arquivos/anexos/05062013105125.pdf>. Acesso em: 22 ago 2021.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Volume3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Tradução de Luiz Sérgio Henriques; Marco Aurélio Nogueira; Carlos Nelson Coutinho. 3ª edição. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2004. Disponível em <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/Gramsci.pdf>. Acesso out/2022.

LEHER, Roberto. *Florestan Fernandes e a defesa da educação pública*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 121, p. 1157-1173, out.-dez. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/CV5ZhnXmrkWJqCmftGKcd8z/?format=pdf&lang=pt> Acesso out/2022.

LEMOS, Cátia de; MATOS, Maria Almerinda de Souza. *Escola democrática e de direitos inclusivos em meio aos desafios Amazônicos*. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 57, p. 1-26, e-21293, jul./set. 2020.

LINS, Leonardo Melo. *Educação, qualificação, produtividade e crescimento econômico: a harmonia colocada em questão*. IPEA. Code 2011. Anais do 1º circuito de debates acadêmicos. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo5.pdf>. Acesso out/2022.

MARQUEZ, Christine Garrido. *Políticas multisetoriais e integradas do banco mundial no Brasil: a infância como capital humano do futuro*. Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG. 2016. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7361/5/Tese%20-%20Christine%20Garrido%20Marquez%20-%202016.pdf>. Acesso out/2022.

MEDEIROS, Janiara de Lima. *A reforma do ensino médio: Estudo crítico da lei nº 13.415/2017*. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021, v.1. p.178.

MEDEIROS, Janiara de Lima; SILVA, Moisés; SANTOS, Silvio. *Política, democracia e educação no Brasil: Uma breve análise à luz do caderno 13 de Gramsci*. REVISTA VIRTUAL EN_FIL - ENCONTROS COM A FILOSOFIA. , v.10, p.1 - 21, 2020a.

MEDEIROS, Janiara de Lima; SILVA, Moisés; SANTOS, Silvio. *Plano Nacional de Educação: a busca pela equidade educacional brasileira*. In: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos..1 ed.Campina Grande - PB: Realize, 2020b, v.7, p. 1-400.

MEDEIROS, Janiara de Lima. *Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: Do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória*. Alemanha: NEA - Novas Edições Acadêmicas, 2019a, v.1. p.78.

MEDEIROS, Janiara de Lima; PEREIRA, Fabio da Silva. *Diálogo sobre a disciplina à luz dos pensamentos de Michel Foucault e Antônio Gramsci*. In: Políticas Públicas na Educação

Brasileira: educação profissional e tecnológica..1 ed.Porto Alegre: Atena, 2019b, v.1, p. 116-127.

MEDEIROS, Janiara de Lima; PASSOS, Ohana Gabi. *Educação emancipatória: um diálogo entre o pensamento Gramsciano na formação integral com a Educação na Grécia Antiga*. In: Educação: Uma Nova Agenda para a Emancipação 2.1 ed.Ponta Grossa: Atena, 2019c, v.2, p. 139-150

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. BUENO, José Geraldo Silveira (org.). *Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa Educacional*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

NASCIMENTO, Celinha. *Democracia na escola*. Colaboração: Maria Paula Zurawski, Rogê Carnaval; coordenação: Neide Nogueira; direção: Ana Rosa Abreu. - 4.ed. - São Paulo, SP: Vlado Educação, 2020.

RAMOS JR., Armenes de. Dentre os vários Gramsci, um educador socialista! *Revista Chão de Escola*. 2008. Disponível em <https://chaodaescola.com.br/rce>. Acesso out/2022.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Global Editora, 2015.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Moisés; MEDEIROS, Janiara de Lima; SILVA, R.A.L.; BASTOS, G.L.T. *O abandono escolar e a crise na gestão educacional: uma reflexão sobre o ensino público no Brasil*. In: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos.1 ed.Campina Grande - PB: Realize, 2020, v.7, p. 1-400.

SILVEIRA, Zuleide S. Crises do capital, educação e (des)medidas conjunturais: uma análise sob a lentes de Antonio Gramsci. EnFIL *Revista Encontros com a Filosofia*, Niterói, n. 12, p, 154- 176, 2020. Disponível em <https://periodicos.uff.br/enfil/article/view/46448>

SCHULTZ, Theodore. *Capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

TRINDADE, Hiago. *Crise do capital, exército industrial de reserva e precariado no Brasil contemporâneo*. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 129, p. 225-244, maio/ago. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/3TSwtXZPh6frCZF7QBNTLbP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso out/2022.

A vida íntima de Laura na sala de aula

Autores:

Felipe Eduardo Pereira Cruz

Mestrando em Estudo da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudo da Linguagem (PPGEL), Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Valdenides Cabral de Araújo Dias

Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudo da Linguagem (PPGEL), Universidade Federal do Rio Grande do Norte

DOI: 10.58203/Licuri.83393

Como citar este capítulo:

CRUZ, Felipe Eduardo Pereira; DIAS, Valdenides Cabral de Araújo. A vida íntima de Laura na sala de aula. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O. (Orgs.). **Reflexões teóricas o Ensino e a Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 33-56.

ISBN: 978-65-999183-3-9

Resumo

Neste artigo evidencia-se um estudo sobre a potencialização transformadora da identidade leitora na etapa da educação infantil a partir da Literatura infante de Clarice Lispector. Nessa perspectiva, este estudo objetiva propor uma análise empírica literária fundamentada no letramento e no processo formativo da identidade leitora dos educandos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em consonância com a proposta de análise da obra *A vida íntima de Laura* de Clarice Lispector, a pesquisa de cunho bibliográfico e analítico acerca da literatura infantil entrelaça-se à identidade leitora que corrobora com o desenvolvimento da criança em contato direto com o texto literário, a partir da prática pedagógica e os conceitos que formalizam essa práxis. Somado a isso, a abordagem qualitativa da pesquisa propõe ainda realizar um estudo exploratório frente à contribuição que a literatura infantil clariceana pode trazer para a formação desta identidade leitora, despertando a importância consciente do sujeito através da riqueza literária que garante emancipação leitora e formativa em fase de escolarização. Em face desses procedimentos investigativos com a literatura infantil na sala de aula, na presente produção, trabalhamos com os estudos dos seguintes pesquisadores/as para nossa fundamentação teórica: Zilberman ; Cosson ; Bachelard ; Palo e Oliveira e outros autores/as renomados na área de ensino de literatura infantojuvenil e formação leitora.

Palavras-chave: Literatura infantil. Formação de leitores. Letramento literário. Clarice Lispector.

INTRODUÇÃO

A literatura infantojuvenil possui um valor grandioso para o desenvolvimento da criança. Enquanto sujeito em formação, a criança precisa estar constantemente dentro de um ciclo interativo que lhe permita dialogar com as esferas socioeducativas, além do contato com os livros que promovem uma amplitude dual do seu mundo imaginário com a realidade, tendo em vista que essa ação de convivência com a leitura contribuirá de forma positiva em sua formação leitora. No campo da Sociologia, a questão da identidade é construída a partir de peculiaridades que são materializadas na sua origem e finalidade, como indica Castells.

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão tempo/espaço. (CASTELLS, 1999, p. 23)

O gosto por literatura infantil nos acompanha desde a mais tenra idade, permanecendo durante todo o nosso percurso de formação escolar ajuda a formar essa identidade. Por isso, em nosso dia-a-dia como professor, a literatura infantil é parte constitutiva do fazer cotidiano de nossas salas de aula, ocupando assim um espaço muito importante no processo ensino-aprendizagem. Dessa maneira, compreender a importância da formação de identidade dos educandos se constituiu como mola propulsora desta pesquisa, tendo por base os campos literários, sociológicos e psicológicos, sendo que a “identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (DUBAR, 1997, p. 104).

Por essa compreensão, tomamos como ponto de partida o livro *A vida íntima de Laura* (1974), da autora Clarice Lispector, tendo como foco o letramento literário para os

educandos das séries iniciais do ensino fundamental, focalizando a transformação da identidade leitora desses pequenos estudantes.

Na fase inicial do ensino fundamental, a literatura se faz substancial na prática pedagógica incluindo a ludicidade e o imaginário no espaço da sala de aula. Para Maria José Palo e Maria Rosa D. Oliveira (2006), essa prática pedagógica que abarca a ludicidade e a imaginação na leitura literária deve acontecer de forma que contemple a relação comunicativa do leitor e a obra “tendo por intermediário o pedagógico, que dirige e orienta o uso da informação” (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 11).

As autoras PALO; OLIVEIRA (2006), ainda reforçam:

[...] essa função pedagógica tem em vista uma interferência sobre o universo do usuário através do livro infantil, da ação de sua linguagem, servindo-se da força material que palavras e imagens possuem, como signos que são, de atuar sobre a mente daquele que as usa; no caso, a criança (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 11).

Dessa forma, a literatura infantil tem um papel ativo na sociedade e, sobretudo, na formação leitora dos pequenos estudantes a tarefa de transformação, de forma que contemple a espontaneidade no convívio do leitor com a obra literária, a partir do diálogo ou mesmo nas atividades literárias planejadas pelo professor. Concordamos com Zilberman e Lajolo quando afirmam que “A infantil, nesta literatura medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura - a de conhecimento do mundo e do ser”. (ZILBERMAN; LAJOLO, 1985, p. 25). Por essa razão, é impossível não citar Clarice Lispector com sua renomada literatura infantil narrada de forma direta, obedecendo uma linguagem oral relevante, no qual os pequenos leitores conseguem dialogar e participar das histórias em um papel ativo, ajudando a conhecer o mundo e a se conhecer enquanto ser.

A autora Clarice Lispector possui renome na literatura brasileira como escritora de livros para o público adulto. De forma atrativa, escreve histórias incluindo seus leitores, e, quando menos nos damos conta, já estamos pertencendo ao contexto da narrativa. Seria como se ela estivesse contando a história diante dos nossos olhos de forma muito íntima sobre a atual situação, aquela em que estamos debruçados e envolvidos até o final.

Rompendo a produção literária para o público adulto, Lispector produziu um acervo destinado aos pequenos leitores, promovendo entre esse segmento uma comunicação que perpassava o costume narrativo da autora. Em entrevista concedida a TV Cultura em 1977, ela relatou que essa produção literária infantil começa a ser elaborada através do pedido do seu filho Paulo: “com o meu filho quando ele tinha cinco anos de idade, me ordenando que eu escrevesse uma história para ele, e eu escrevi. Depois eu guardei, e nunca mais liguei” (LISPECTOR, 1977, entrevista concedida à TV Cultura).¹ A autora ainda relembra na entrevista que depois de alguns anos, a produção exclusiva elaborada a pedido do filho, deixa de ficar no anonimato da família e passa a ser compartilhada por muitas crianças. Como se evidencia na fala de Lispector: “Até que me pediram um livro infantil e eu disse que não tinha. Inteiramente esquecida (...), mas aí eu lembrei: tenho sim! Daí foi publicado”.

A obra clariceana destinada ao público infantil é composta por cinco livros: *O mistério do coelho pensante* (1967), *A mulher que matou os peixes* (1969), *A vida íntima de Laura* (1974), *Quase de verdade* (1978) e *Como nascem as estrelas: doze lendas brasileiras* (1987). Ela acrescenta à literatura infantil um espaço importante, sobretudo, na imaginação, na criação, na reflexão e no deleite, por meio de uma estética envolvente e mágica.

Para isso, temos como objetivo geral propor um estudo empírico literário, a partir do letramento e do processo formativo da identidade leitora dos educandos nas séries iniciais do ensino fundamental, tendo como recurso didático o livro *A vida íntima de Laura*, de Clarice Lispector. Dessa forma, para a realização da pesquisa e obtenção dos resultados foram utilizados como objetivos específicos: a) Analisar a obra *A vida íntima de Laura*, de Clarice Lispector, destacando a relação verbo-visual narrativa como motivação didático-pedagógica para a transformação dos(as) leitores(as) do Ensino Fundamental, séries iniciais; b) Relacionar os aspectos imagéticos apresentados pela escritora Clarice Lispector com o ensino de literatura infantil e, por sua vez, com o papel mediador do professor(a) em construir espaços de autonomia e comunidade leitora, visando a potência da identidade leitora de cada criança; c) Promover o letramento das crianças, ampliando assim o horizonte e formação dos(as) leitores(as) na complexidade do mundo atual,

¹ Entrevista concedida ao jornalista Júlio Lerner, na TV Cultura, em 1977, Clarice Lispector revela, entre muitas curiosidades, sobre a produção literária para crianças. Disponível em: <<https://youtu.be/ohHP112EVnU>> Acesso em: 01 de março de 2021.

através de um estudo bibliográfico e qualitativo, voltado para a compreensão da realidade que as circunda.

Na obra de Lispector, que se pauta nossa investigação, a saber, *A vida íntima de Laura*, podemos alcançar a partir do texto e imagens, jogos de linguagem, mistérios que nos envolvem do início até o fim e junto com esses mistérios está o poder reflexivo que se materializa na imaginação sobre a realidade da vida. Essa ação, enriquece o pequeno leitor em conjunto ao ganho da aprendizagem criativa e amplia suas vivências conforme experimentação que o texto literário abarca, pois, “o significado está relacionado ao sentido que se dá à situação, ou seja, às relações que estabelecemos entre as nossas experiências e o que estamos vendo”, segundo Barbosa (2008, p. 73).

Em conformidade ao exposto, a metodologia da pesquisa, se concentra no estudo qualitativo de cunho bibliográfico e analítico, na qual se potencialize a identidade leitora nesse espaço inventivo da obra literária de Clarice Lispector, enfocando a análise da obra em sua magnitude textual e imagética que compõe de forma lúdica todo o livro supracitado.

Este estudo está estruturado em seis seções. Na primeira, que corresponde a esta introdução, podemos verificar a contextualização do tema, junto aos objetivos da pesquisa e problematização; na segunda, veremos características peculiares na narrativa clariceana para a criança, aproximando-nos da sensibilidade da autora e da sua magnitude de detalhes que prendem a atenção do leitor; na terceira, ocorre uma análise que entrelaça a potencialização verbo-visual com a questão do letramento no contexto de sala de aula; na quarta seção, veremos a análise do livro infantil de Clarice Lispector escolhido para este trabalho, em que o foco se volta exclusivamente ao texto e imagens potencializadoras da identidade leitora infantil que corroboram com essa construção do universo da imaginação vivificado pela contato com o objeto livro, com a leitura e o surgimento das performances de atuação leitor(as)/ouvinte(s); na quinta seção, veremos uma sugestão de prática leitora para o Ensino Fundamental, séries iniciais, com a perspectiva de letramento literário. As considerações finais concluem a sexta seção, seguida pelas referências dos principais documentos que serviram como base conceitual para a nossa pesquisa.

A NARRATIVA CLARICEANA NO UNIVERSO FICCIONAL INFANTIL

A estética clariceana produz um universo infantil desde a narrativa construída para o público adulto. Essa característica é vista em um de seus livros, *Perto do Coração Selvagem* (1944), no qual encontramos a figura de uma personagem infantilizada, sendo uma menina descrita e ao mesmo tempo retratada pelo início de sua infância até a consolidação da fase adulta. A obra em questão retrata comportamentos expressivos da infância como: travessuras, sonhos e delírios que a menina Joana vivia no auge de sua infância até chegar ao retrato de sua visualização adulta rompendo a dualidade de menina e de mulher. Sobre este específico retrato dual, Costa Lima (1997) nos traz algumas observações:

Joana é o primeiro personagem feminino, em ordem cronológica, na obra da autora. No primeiro capítulo, a encontramos menina. O seu não ter o que fazer, a sua necessidade de inventar ocupações pelo sonho, a incapacidade do pai em ajudá-la indicam o clima de vazio e inquietude que a seguirão depois, adulta. Esta é a linha que unifica a criança e a mulher (COSTA LIMA, 1997. p. 527).

Evidenciamos no próprio romance de forma ainda mais explícita essa característica do romper dual menina-mulher da personagem Joana, nos concentrando na evidência dos aspectos ficcionais infantis que Clarice Lispector utiliza em uma narrativa que não se destina ao público infantil de certo modo, ao ler:

Joana pensara: mas havia o professor. Respondera: - Não... O que mais poderiam fazer comigo? Ter tido uma infância não é o máximo? Ninguém conseguiria tirá-la de mim... - e nesse instante já começara a ouvir-se, curiosa. - Eu não voltaria um momento à minha meninice, continuará Otávio absorto, certamente pensando no tempo de sua prima Isabel e da doce Lídia. Nem um instante sequer. - Mas eu também, apressara-se Joana em responder, nem um segundo. Não tenho saudade, compreende? - E nesse momento declarou alto, devagar, deslumbrada. - Não é saudade, porque eu tenho agora a minha infância mais do que enquanto ela decorria... Sim, havia muitas coisas alegres misturadas ao sangue. (LISPECTOR, 1998, p. 47-48).

Temos a sensação de que as imagens da infância validam um tempo que só passa a ter sentido na idade adulta, em tempo de memória e reflexão sobre o que se passou. Ainda nesta obra, Lispector nos mostra o seu estilo psicológico e meditativo com que descreve seus personagens, instaurando em sua narrativa características que nos remetem ao autoconhecimento, posicionamento emotivo, realidade cotidiana junto aos contrapontos ficcionais. Tais pontos da narrativa clariceana nos levam a refletir a presença importante desta literatura para o público infantil, tendo em vista que a valoração dos pontos que se assemelham ao cotidiano faz com que a criança se prenda e queira se imaginar nas cenas e nos atos do texto literário.

Podemos de certo modo exemplificar essas facetas narrativas na literatura de Clarice como uma comparação à própria alimentação. No início, ela terá variedades de sabores, podendo mudar sua consistência sempre que for palatizada, mas, terá sempre os nutrientes necessários para manter sua qualidade comparando a alimentação de um adulto. Esse rompimento de limites visto pela metaforização do exposto, compreende o campo de multiplicidade literária de Lispector dentro do universo ficcional com personagens infantis desdobra-se na incorporação expressiva da formação sensitivo-corpórea e intelectual da criança, vista no seu grau inicial de leitor(a).

Para Clarice, escrever *A vida íntima de Laura* era necessário descansar para chegar no ápice dos devaneios que permeavam a vivacidade dos personagens. Essas características que dão vida aos personagens, quanto às regras do apolíneo até as simetrias abjetas, em especial na personagem principal da obra supracitada, revelam ainda mais a aproximação que a autora faz com a vida particular de cada criança, melhor falando com a subjetividade infantil que é carregada na ação desses pequenos leitores.

(...) É preciso mansidão e muita quando se fala com crianças. Vou inclusive simplesmente repousar. E falar devagar. Sem pressa contar a minha história de galinha. Nessa história há alegrias e tristezas e surpresas. Não vê que já estou mais mansa? (LISPECTOR, 2004, p. 110)

Assim sendo, a literatura que Clarice Lispector dedica ao público infantil, especificamente nesse livro, objeto de estudo dessa pesquisa, está no leque de arte que desperta nas crianças, “um estado de nova infância, de uma infância que vai mais longe do que as lembranças de nossa infância” (BACHELARD, 2006, p.94), da mesma forma como

se faz presente essa categorização nos mitos, lendas, contos de fada, fábulas e outros gêneros literários voltados para o público infanto-juvenil e até mesmo para os leitores já adultos. De acordo com Carneiro (2006),

(...) Há nesse tipo de narrativa um convite ao imaginário na forma sedutora de situar a história num tempo e espaço distantes, com cenários, figurinos e personagens que, não por acaso, jamais sairão do terreno privilegiado de nossa fantasia. Mesmo adulto, ninguém resiste ao “era uma vez, num reino distante...” Mas há também, por outro lado, uma repressão a esse mesmo imaginário quando a ficção faz às vezes de um mero transporte da ideologia (CARNEIRO, 2006, p. 30).

Dessa forma, encontra-se na narrativa, *A vida íntima de Laura*, a presença de uma situação envolvente, a ideia de uma moral que se aproxima das fábulas, além disso permeia uma antropomorfização dos personagens paralelo à vida cotidiana dos pequenos leitores, deslocando-os para um devir correlacionado entre o mundo da criança e o do mundo animal, tornando o leitor em um animal de escrita, um animus brincandi (LISPECTOR, 2004, p.49). Assim, nossa proposta entrelaça ensino, literatura e leitura como metáforas do ato de brincar para aprender e aprender pensando, constituindo-se potência de si em desenvolvimento de uma identidade de leitora que pode se iniciar na educação infantil e percorrer ao longo de toda existência.

A POTÊNCIA VERBO-VISUAL DO LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE LEITORA

Podemos pensar que até pouco tempo, talvez uma ou duas décadas, era inquestionável a presença da literatura no contexto escolar. A necessidade de ler e compreender os textos literários era imensamente necessário quanto aprender os conteúdos gramaticais e matemáticos. Tal estabilidade do ensino literário, começa a se perpetuar no *Brasil*

*Império*², onde ler o texto literário era uma dádiva, um modelo de sujeito que teria capacidade intelectual alta no entre cruzamento com a leitura e a escrita, pois, “os livros de histórias são de vital importância durante a infância, já que todas as crianças possuem necessidade de imaginar, criar histórias e entrar no mundo da fantasia” (PAULA; FERNANDES, 2016, p. 384).

Passados os anos e décadas, preceitos foram rompidos, a literatura foi se materializando no interior das escolas e sua funcionalidade agregou-se ao deleite, o prazer e o envolvimento pela leitura. Esse olhar novo para o texto literário fez com que surgisse o aspecto da ludicidade e a estética da obra, principalmente aquelas que se destinavam às crianças, incorporando a ilustração e um certo cuidado com a projeção gráfica fazendo jus à tradição fundada por Manoel Bergström Lourenço Filho, iniciando assim uma nova roupagem na linguagem e temáticas, porque “há uma ‘literatura’ específica para as crianças, justamente porque estas a consomem; porquanto se torna possível levar-lhes a emoção estética, através das letras, nas condições naturais de seu gradativo desenvolvimento mental, emocional e cultural.” (LOURENÇO FILHO, 1943, p. 157).

É sob essa perspectiva, de revitalização e ampliação do texto literário, sobretudo na educação infantil, na etapa de ensino que corresponde as séries iniciais (6 a 8 anos), que promoveremos uma leitura formativa, ao mesmo tempo que crítica e sensível, desejando ver nessa fase do ensino a circulação de obras de literatura especificamente destinadas ao público infantil. Sobretudo, porque de acordo com Zilberman (2003, p. 176):

[...] a literatura deve se integrar ao projeto desafiador próprio de todo fenômeno artístico, impulsionar ao seu leitor uma postura crítica, inquiridora, e dar margem à efetivação dos propósitos da leitura como habilidade humana. Caso contrário, o livro infantil transformar-se-á em objeto didático, que transmite ao seu receptor, apenas convenções instituídas, em vez de estimulá-lo a conhecer a circunstância humana que adotou tais padrões. No entanto, a literatura infantil somente poderá alcançar sua verdadeira dimensão artística e estética, se superar os fatores que intervieram em sua geração (ZILBERMAN, 2003, p. 176).

² Processo de formação do sistema de ensino público no Brasil Império; debates e projetos do Estado e da sociedade civil; promoção da educação popular, consultar: MARTINEZ, Alessandra Frota. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial. 1870 - 1889*. Dissertação de Mestrado, Niterói, Universidade Federal Fluminense, 1997.

Ainda, no âmbito da importância e da necessidade de valorizar o papel da literatura nas séries iniciais, é necessário que o professor se inteire do papel de mediador, procurando trazer para os pequenos estudantes o diálogo entre a fantasia e o mundo real, materializando a construção da identidade leitora, através dos componentes emocionais e interpretativos. Desse modo, a literatura infantil perpassa o viés de um mero entretenimento ou algo inatingível e complicado para um campo de relação com o seu próprio cotidiano, caso não consiga travar esse diálogo. Por isso, segundo Brandão e Rosa (2011, p. 49):

Vale frisar ainda que, junto com a literatura, um patrimônio cultural cuja fruição e cujo acesso constituem um direito de todos, existem, evidentemente, outras narrativas igualmente importantes para a formação das crianças. Dessa forma, além do contato com textos ficcionais, as crianças também precisam ouvir histórias que documentam a memória coletiva, que apresentam crônicas do cotidiano ou que descrevam trajetórias singulares, de indivíduos ou grupos diversos (BRANDÃO e ROSA, 2011, p. 49).

Partindo do pressuposto, compreendemos a materialização comunicativa na formação dos pequenos estudantes, através de um repertório temático diverso para o qual se alcance caminhos distintos de capacidades interpretativas, da gestão das emoções e ligadas à facilitação afetiva que o professor possui nesse contexto de ensino da literatura.

Corroborando com esse panorama, trouxemos uma consideração relevantemente importante do pensamento de Cosson (2006, p.17), que reafirma o caráter importante da formação literária, justificando o lugar de privilégio que o texto literário deve possuir na escolarização, assim:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos

nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (...) ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor (COSSON, 2006, p. 17).

Passamos então a compreender o processo formativo tendo como base a literatura e o letramento, a partir do campo social, cultural e comunitário que pertencemos, vivenciando experiências e incorporando cada uma delas em nossa própria identidade, dadas pela perspectiva interiorizada da literatura em suas diversas facetas narrativas desde a fase infantil até adulta.

Ainda incorporando a nossa abordagem teórica, é indispensável que se estabeleça contatos com os pensadores da educação, sobretudo, no âmbito da linguagem. É primordial que a função do professor no ensino da literatura infantil seja facilitadora. Ao pensar nesse papel mediador, podemos ter em mente o pensamento do educador Paulo Freire (1989), que diz que fazemos a leitura do mundo em que vivemos, antes mesmo de fazermos a leitura da palavra, e é preciso respeitar esses saberes (FREIRE, 1989 p. 9).

Esse pensamento nos aproxima do sentido material do letramento, sendo um processo que se inicia antes mesmo da entrada dos pequenos estudantes na escola, a partir das possibilidades das práticas usuais da leitura e da escrita que se relacionam entre os diferentes contextos ao qual essas crianças são impostas. De acordo com Kleiman (2004), “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. (KLEIMAN, 2004 p. 19). Por sua vez, a autora Magda Soares (2001) faz uma importante menção ao contexto supracitado, pois, “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural.” A autora ainda enfatiza que o letramento

Estende-se da habilidade de traduzir sons e sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação

textual, de monitorar a compreensão e modificar o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 2001, p. 69).

Pensando assim, podemos ainda caracterizar a importância das imagens dos livros de literatura infantil e percepção imagética que as crianças desenvolvem no espaço de interação e da facilitação do(a) professor(a). Existem livros de imagens que são narrativas sequenciais e conseguem uma amplitude reflexiva do pequeno leitor capaz de caracterizar sua formação identitária pelo significado da leitura literária.

Já o letramento literário se define na perspectiva de construção da identidade leitora, sendo “(...) o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Nesse sentido, Cosson (2011), afirma que a experiência literária baseada no letramento nos permite vivenciar momentos de maneira intensa, além de nos oportunizar dizer o que ainda não sabemos de maneira precisa por se apropriar da fala do outro diante da narrativa ficcional. Dessa forma, o texto literário possibilita, tanto aos bebês quanto às crianças pequenas, material simbólico, para que haja o descobrimento do que são e do que podem ser a partir do entrelaçamento que somente a literatura pode oportunizar junto a identidade leitora.

Os livros de imagens possuem uma narrativa constantemente sequencial, sua caracterização assume uma completude de interpretação indissolúvel. Conforme Camargo (1995):

O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço. (CAMARGO, 1995, p.79).

Reforçando ainda essa ideia, Abramovich (1997) nos revela que: esse tipo de livro, embora destinado à criança, pode interessar aos adultos, uma vez que oferece “sobretudo experiências de olhar... De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor, e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo... (ABRAMOVICH, 1997, p.33). Pensando assim, quando a criança

ainda não se encontra alfabetizada, o facilitador dos textos literários passa a ser assumido pelo(a) professor(a) e daí a importância dos textos literários, isso porque “à representação gráfica das ideias superpõe-se uma matéria-prima contingente, superfícies isoladas depois reunidas, que condicionaram a existência dos primeiros livros” (HOUAISS, 1983, p. 27, apud TURRER, 2002, p. 23).

O professor precisa selecionar o livro de literatura infantil de maneira que a importância de sua originalidade não seja fragmentada e o construto imagético ofereça uma certa linearidade para que a construção do letramento literário aconteça sem que haja prejuízos para as crianças. A experimentação do texto literário na vida dos pequenos estudantes da educação infantil, exerce uma “função humanizadora insubstituível e indispensável para o desenvolvimento integral de sua personalidade” (SOUZA; BORTOLANZA, 2012, p.69).

O teórico Vygotsky (1996) defende o progresso da linguagem na criança de acordo com as etapas dos seus avanços como um todo, pois é a partir do domínio da linguagem que a criança inicia seu relacionamento com os indivíduos e tudo que se encontra ao seu redor. É por essa razão, que o letramento literário, sobretudo nesse período da vida, contribui de forma positiva não só com o desenvolvimento das experiências linguísticas como também outras extensões que compõem a formação integral da criança.

Após essa explanação sobre letramento literário na perspectiva de construção da identidade leitora na educação infantil, a seguir, apresentamos a análise do livro de Lispector no horizonte do entrecruzamento: letramento e identidade leitora.

A NARRATIVIDADE CLARICEANA NA INTIMIDADE LEITORA: DIÁLOGOS ENTRE IMAGENS E TEXTOS

O pequeno leitor das séries iniciais, pode identificar as galinhas como sendo personagens vinculadas ao nome próprio contido no título, no caso “Laura”. Essa ação se consolida a partir do reconhecimento apto a capacidade de pensar e recriar que somente a literatura pode propiciar, além de visualizar o elemento figurativo que compõe o espaço pelo qual a criança vivencia, que nesse caso são as galinhas contidas na capa do livro. Oferecer às crianças da fase inicial do ensino fundamental, livros de imagens e textos, aguça a imaginação e a fantasia, tornando o que era invisível em visível (BARBOSA, 2014).

Certamente Lispector não poupou em se utilizar de elementos que pudessem atrair a atenção do leitor mirim em sua obra. Isso vemos no decorrer da leitura do livro que se apresenta de forma composta de diálogos entre “Laura”, a personagem principal, os demais personagens que aparecem no decorrer da narrativa e o leitor que se faz presente a todo instante se familiarizando com cada momento da narrativa.

Essa familiaridade mencionada é um dos elementos que abarcam a construção do ser pensante, aquele em que se envolve, se encontra com os personagens e, principalmente, se constrói pelo cotidiano narrado pela autora. Quando “Laura” é apresentada aos pequenos leitores, automaticamente é possível se identificar com a representatividade da personagem principal, tendo em vista que as características comportamentais da galinha, sendo descritas de forma envolvente, inocente e simples se assemelham a identidade de muitas crianças, “[...] uma galinha muito da simples” (LISPECTOR, 1999, não paginado).

No decorrer da narrativa, observamos outra abordagem familiar para os pequenos leitores, o contato proximal da autora com o leitor, apresentado no seguinte diálogo: “Vou logo explicando o que quer dizer vida íntima. É assim: vida íntima quer dizer que a gente não deve contar a todo mundo o que se passa na casa da gente. São coisas que não se dizem a qualquer pessoa” (LISPECTOR, 1999, não paginado).

Logo em seguida surge outro personagem na história, o esposo da galinha “Laura” que se chama “Luís”. O surgimento de “Luís” mantém a caracterização familiar da narrativa com o pequeno leitor, tendo em vista que as descrições possuem ligações naturais com a vida cotidiana de muitas crianças.

A figura do galo se apresenta de forma bem elaborada e a descrição do personagem é bem exposta no diálogo: “Luís passeia o dia inteiro no terreiro entre as galinhas, de peito inchado de vaidade. É porque ele pensa que, sabendo cantar de madrugada, manda na lua e no sol” (LISPECTOR, 1999, não paginado). Será possível observar após a leitura da imagem de “Luís”, muitas crianças se identificando com o personagem, pois, “a leitura de livros literários ganhou a função de ampliar e consolidar a competência da leitura e da escrita, auxiliando o desenvolvimento cognitivo do aluno” (COSSON, 2011, p.285).

Este encantamento presente na obra de Lispector é um ponto muito positivo para o público infantil, isso porque as crianças são aptas a imaginar e recriar tudo que veem de forma dual com a realidade e o brincar, “da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um diálogo de sinais entre a criança e o povo” (BENJAMIN, 2002, p.94).

As palavras de Lícia Manzo (1997), esclarecem-nos de forma explícita essa questão ao tratar do explorar figurativo presente na leitura infante de Lispector:

Em suas histórias infantis, Clarice frequentemente solicita seus leitores-mirins a adivinhar coisas, inventar histórias, responder perguntas. Embora a trama de seus livros feitos para crianças seja, invariavelmente, bastante escassa, esse despojamento é compensado pela vivacidade de uma voz que se faz tão íntima, que se torna impossível para o leitor ficar indiferente a seus apelos. (MANZO, 1997, p. 175)

Há, pois, nessa narrativa específica em *A vida íntima de Laura* de Lispector, uma ligação muito próxima entre a imagem e o texto. A autora, nessa relação, desempenha um papel bastante importante e significativo, auxiliando os pequenos leitores a se apropriarem da complexidade literária e de sua identidade leitora em contexto da familiaridade com os personagens e o próprio contexto presente na obra supracitada.

Essa realidade é vista em outro momento da narrativa, quando a personagem Laura é apresentada de forma a valorizar suas especificidades:

Laura vive apressadinha. Por que tanta pressa oh Laura?

(...) Mas ela é modesta: basta-lhe carcarejar um bate papo sem-fim com as outras galinhas.

As outras são muito parecidas com ela: também meio ruiva e meio marrom (LISPECTOR, 1999, não paginado).

Notem que essas descrições são dialogais e participativas com o(a) leitor(a). Isso se deve ao fato de mais um ponto familiar com a subjetividade presente na narrativa, possibilitando às crianças um contato direto com os adjetivos que são descritos pela autora. Muitas crianças farão associações destas descrições a si próprias, levando em consideração a característica análoga presente em todo o percurso do texto e das imagens apresentadas às crianças. Outra analogia presente no texto literário é a da figura das galinhas de diversas cores e formatos. Essa diversidade aparece, principalmente, na descrição de uma galinha diferenciada, aquela que chamamos de “galinha de angola” ou “carijó”, mesmo diferente das demais, inclusive de “Laura”, ela é bem recebida e

acolhida pelas amigas galinhas: (...) “Mas elas não desprezam a carijó por ser de outra raça. Elas até parecem saber que para Deus não existem essas bobagens de raça melhor ou pior” (LISPECTOR, 1999, não paginado).

A conjunção da imagem com o texto aqui mencionado cria no leitor mirim um certo acolhimento entre todos os seus colegas, gerando em sua formação cidadã um olhar menos estigmatizado, haja vista que na própria sala de aula há essa diversidade: (...) “Vai sempre existir uma galinha como Laura e sempre vai haver uma criança como você. Não é ótimo? Assim a gente nunca se sente só” (LISPECTOR, 1999, não paginado).

O decorrer das cenas é cheio de aventuras e peripécias que a personagem Laura promove junto aos seus amigos. Todas estas cenas se passam no quintal de Dona Luísa, a dona da galinha Laura e sua turma do galinheiro. Uma dessas cenas que podemos mencionar é a chegada de um novo integrante na narrativa, o pinto, filhotinho de Laura e seu querido esposo Luís:

(...) Laura recebeu a visita das amiguinhas dela, todas cacarejando e trazendo minhocas de presente.

(...) Também recebeu a visita de Dona Luísa. Como presente de Dona Luísa, Laura ganhou um pires de milho novo e amarelo (LISPECTOR, 1999, não paginado).

Encontramos no diálogo apresentado até aqui, alguns conceitos de valores humanos, tais como: empatia, humildade e solidariedade que são vivificados pelos amigos da personagem principal, quando estes perpetram em um momento amistoso e ao mesmo tempo mútuo.

Por meio de uma linguagem forjada na ingenuidade, criativa e proximal ao leitor mirim, Lispector lança em dado momento da narrativa diversas perguntas, ampliando a criticidade das crianças, mostrando um universo de incertezas que vão se materializando nas especificidades de cada um dos leitores mirins:

Você sabe que Deus gosta de galinha? E sabe como é que eu sei que Ele gosta? É o seguinte: se Ele não gostasse de galinha, Ele simplesmente não fazia galinha no mundo. Deus gosta de você também senão Ele não fazia você. Mas por que faz ratos? Não sei (LISPECTOR, 1999, não paginado).

A imagem dos ratos cria um desfecho diversificado para cada criança a partir dos questionamentos gerados pela autora, sendo propício haver uma série de criações baseadas na criatividade de cada leitor.

Além do quintal, um outro ambiente aparece na narrativa da autora Lispector, trata-se da sala de jantar da casa de Dona Luísa. Este espaço é caracterizado como sendo semelhante à casa de muitas crianças, abrigando diversos sentimentos, inclusive o da morte, quando a autora começa a enumerar diversas comidas sendo a galinha o prato principal, ou ao “molho pardo”, quem sabe um “supremo de frango”, até que em certo momento confundem Laura com sua “prima de quarto grau”, a “Zeferina”, foi ela que caiu na panela.

Haverá nesse momento da narrativa muita tensão e espanto das crianças, gerando um campo do suspense, mesmo sabendo que este processo ligado à morte é natural aos olhos da comestibilidade:

Laura ouviu tudo e sentiu medo. Se ela pensasse, pensaria assim: é muito melhor morrer sendo útil e gostosa para uma gente que sempre me tratou bem, essa gente por exemplo não me matou nenhuma vez. (A galinha é tão burra que não sabe que só se morre uma vez, ela pensa que todos os dias a gente morre uma vez) (LISPECTOR, 1999, não paginado).

E na hora do jantar, quando todos estavam sentados ao redor da mesa, Zeferina, prima de quarto de grau de Laura, apareceu numa travessa grande de prata, já toda em pedaços, alguns bem dourados. O filho e a filha de Dona Luísa, Lucinha e Carlinhos, comeram, embora com pena, Zeferina com arroz branco e solto e regaram tudo com molho pardo (LISPECTOR, 1999, não paginado).

A imagem da mesa de jantar ganha uma leitura diversa a partir do olhar autêntico dos leitores, haja vista que muitos elementos dispostos na imagem podem estar presentes na mesa de jantar dos mesmos. Nessa hora a imaginação e a familiaridade podem ser expressivamente dialogais com a autora da obra, tendo em vista a aproximação que Clarice faz com os pequenos leitores a partir de uma conversa informal.

Em dado momento da narrativa, o quintal de Dona Luísa recebe uma visita inesperada de outra galáxia. Trata-se de um pequeno ser chamado “Xext”, o “habitante de Júpiter”, que logo na chegada ao famoso quintal escolhe Laura para conversar, por ela não ser “quadrada”:

- Por que você me escolheu para se apresentar?

- Porque você não é quadrada.

Xest pronuncia-se Equzequte.

É difícil, eu sei. Era mais fácil se se chamasse José ou Zequinha.

(LISPECTOR, 1999, não paginado)

Neste momento da narrativa a autora envolve os leitores em um outro momento “pueril”, na medida em que se utiliza das expressões “Xest” e “Equzequte” para jogar com essa linguagem infante, inserindo os leitores em um ambiente propício ao lúdico de criar e jogar, pois, “não há dúvida que o brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio.” (BENJAMIN, 2002, p.85).

O desfecho da narrativa envolvente, conclui-se com a despedida de Xest, deixando como presente para Laura, a descoberta de que ela nunca será comida. Este medo da personagem principal passa a ser também o medo dos leitores quando se assemelham a personagem principal e suas emoções. Para encerrar, a autora conversa novamente de forma direta com os leitores deixando uma mensagem lúdica e cheia de caminhos para recriações a partir da criatividade e brincadeira: (...) “Se você conhece alguma história de galinha, quero saber. Ou invente uma bem boazinha e me conte. Laura é bem vivinha” (LISPECTOR, 1999, não paginado).

Por meio das situações inusitadas de todo o percurso narrativo da obra de Clarice Lispector aqui investigado, podemos levantar possíveis caminhos de caráter didático-pedagógico atribuídos a essa literatura infante. A obra em questão, inova e provoca ao mesmo tempo no leitor iniciante, traços reflexivos de valores humanos e possibilita, metodologicamente falando, a formação da identidade leitora, a partir dos traços clariceanos, tendo como razão para o exposto as especificidades técnicas utilizadas pela autora.

SUGESTÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA AS SÉRIES INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A VIDA DE CADA LEITOR/LEITORA EM A VIDA ÍNTIMA DE LAURA

A *vida íntima de Laura* compõe o acervo literário infantil que a escritora Clarice Lispector escreveu a partir do pedido de seu primogênito. Publicado no ano de 1974, o livro enumera a terceira obra de cinco que ela destina ao público infantil. Reúne um leque criativo em sua totalidade, que contribui formativamente com o processo leitor, crítico e emancipatório das crianças. A narrativa da obra apresenta-se como uma composição lúdica, abrangendo de forma interessante a figura da personagem Laura nas disposições das imagens que ilustram toda obra, a junção do texto escrito com as imagens cria uma espécie de jogo de adivinhações com o pequeno leitor que se familiariza de maneira empolgante desde a capa até a última página com o desfecho.

Desse modo, através da experiência com a materialidade do livro de Lispector, conecta o real ao ficcional com a presença da voz penetrante da autora, a escrita das palavras e assim, os pequenos estudantes, iniciam a formação de sua identidade leitora a partir da mediação atenta do(a) seu/sua professor(a). Diante do exposto até aqui, segue a sugestão didática de prática de leitura que oportunizará o letramento literário nas crianças séries iniciais do ensino fundamental.

Clarice e o universo infantil: a vida íntima de cada leitor(a)

Prática Leitora com o livro: *A Vida Íntima de Laura* (Clarice Lispector)

Objetivo Geral: Apresentar proposta de letramento com a obra infantil de Clarice Lispector “A vida íntima de Laura”, utilizando metodologias inovadoras e materiais diversos.

Objetivos Específicos: Brincar com os personagens contidos nas imagens; utilizar fantoches ou vestir-se da personagem principal; explorar as partes do corpo utilizando os gestos e expressões faciais dos personagens durante a narrativa; apreciar a leitura que o livro oportuniza e divertir-se com cada momento da leitura; estabelecer relações entre as personagens e a própria vida.

Materiais e Recursos necessários:

- Fantoches de tecido ou de palitos;
- Fantasias de acordo com a caracterização dos personagens;
- Instrumentos musicais (pandeiro, chocalho, agogô, sino, etc.);

- Baú ou caixa grande;
- Caixa de som.
- A Vida Íntima de Laura (livro de Clarice Lispector)

Motivação - Antes da Leitura

O professor convida toda a turma a se organizar em um grande círculo, em seguida trará ao centro do círculo o “baú das emoções”, ao abri-lo destacará a capa do livro que estará em grande proporção, para que todas as crianças visualizem a capa da história que será narrada. Em seguida, lançará a pergunta chave: “quem tem uma amiga chamada Laura?”, diante dessa indagação todos já conhecerão a personagem principal da história que é a galinha “Laura”. Para motivá-los, o professor convidará a todos a se aquecerem como uma galinha, imitando o som e os movimentos que são característicos desta ave, preparando assim todas as crianças para a ligação entre o mundo real e o ficcional, “colocando os ouvintes num estado de predisposição, catalisando sua atenção, convidando-os a evadir-se do mundo da realidade concreta, abrindo as portas da imaginação” (MATOS; SORSY, 2009, p. 129).

Leitura da Obra - A invenção da imaginação: desenhos para brincar

O professor inicia a leitura da obra sem a interferência da turma, destacando cada imagem que aparecerá no livro e enfatizando as emoções de cada momento da narrativa, afinal a arte de narrar está na maneira como se evoca a palavra, “imprimindo-lhe emoção, ritmo, entonação, energia. Entremeando silêncios, dando-lhe força ou suavidade” (MATOS; SORSY, 2009, p. 140). Ao passo da leitura, o “baú das emoções” vai se abrindo, com os materiais planejados para essa atividade, cada personagem terá sua dinâmica de apresentação, sendo assim, o professor vai “ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio” (SOLÉ, 1998, p. 105), além disso, a relação dos personagens com o mundo real passará a ter maior visibilidade com o cotidiano infantil. Até o final da narrativa o professor terá descoberto todos os jogos entre a vestidura de fantasias ou fantoches que se assemelhem aos personagens, de acordo com a opção de cada professor. Os pequenos estudantes poderão

participar desse momento rico de jogos e descobertas, segurando um fantoche ou vestido uma fantasia do “baú das emoções”, por exemplo, assumindo um papel de coparticipante do processo de leitura.

Pós-Leitura - A vida íntima de cada leitor(a)

Possibilite a participação dos pequenos estudantes no contexto da obra dentro de uma espécie de releitura criativa. Deixe-os acessíveis ao “baú das emoções”, permitindo-os brincar e se familiarizar com as características de cada personagem apresentado na narrativa, além disso, oportunize o contato com os fantoches, fantasias e todo material que foi utilizado, deixando que eles contem e recontem a história narrada, para deixar esse momento mais divertido disponha de músicas características da personagem principal, no caso a galinha “Laura” para garantir maior envolvimento das crianças no momento planejado, pois como contempla Picard (1989) citado por Jouve (2002), “a releitura é a prática mais apropriada à complexidade dos textos literários”, o que favorecerá maior compreensão e apreciação a narrativa literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No livro “A vida íntima de Laura”, a autora Clarice Lispector enfatiza a existência do mundo imaginário na realidade proximal dos leitores que de forma ativa participam de sua narrativa, desempenhando papéis de extrema relevância no processo formativo de suas identidades leitoras, a partir do entrecruzamento das imagens com o texto.

A autora supracitada exalta suas personagens com perfis diversificados e elaboração artística que se assemelham de forma familiar a vida do leitor. Seus personagens são localizados na narrativa como sendo pertencentes às famílias do cotidiano e diversificadas de muitas crianças, possibilitando a este leitor condições análogas e verossímeis.

Esse é o papel principal da narrativa clariceana, despertar no leitor mecanismos de criação e recriação daquilo que se faz presente na magia literária, redirecionando de forma dual a vida e a materialidade dos sonhos. Ainda que o espaço da narrativa de Lispector potencialize o aguçamento reflexivo da criança, tal fato só terá maior valoração quando o professor, promover caminhos para elucidar o imaginário com os devaneios que

se juntam aos aspectos simbólicos da literatura infantil. Essa voz possui um valor muito importante e por ela é que a criança experimenta com as obras clariceanas novas veredas para o exercício do pensamento e da liberdade imaginária. Dessa forma, Clarice Lispector ganha um espaço no páreo que consegue engendrar esses pontos formativos de imaginação e recriação no universo literário infantil.

Portanto, aqui, nesta investigação que não se conclui, mas abre caminhos para novos processos investigativos da literatura infantil e do universo narrativo clariceano para esse público. Os mistérios que a autora Clarice Lispector desperta em seus coparticipantes, alimenta o paralelismo consistente entre o artifício pueril e a construção da identidade leitora. Daí a forma de como Lispector se dirige ao pequeno leitor, é este mistério que concebe a essa investigação o teor de sobrevir com outras possibilidades científicas no campo da literatura infantojuvenil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Tradução de Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca, 1976. (Coleção Quid).

_____. *A poética do devaneio*. 2. ed. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *O ar e os sonhos*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002. (Coleção Espírito Crítico).

BRANDAO, A. C. P. (Org.); ROSA, E. C. S. (Org.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. v. 1. p.189.

CAMARGO, L. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999b.

CARNEIRO, Flávio. *Por onde anda a louca da casa?* In: Revista do Centro de Estudos Portugueses. - v. 26, n. 35. - Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, jan. - jun. 2006. 127 - 191.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*. Teoria e Prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. *Círculos de leituras e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

KLEIMAN, A. B. *Introdução: O que é letramento?* Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

LISPECTOR, Clarice. *A vida íntima de Laura*. Ilustrações de Flor Opazo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, Clarice. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Como aperfeiçoar a literatura infantil*. Revista Brasileira (RJ), v. 3, n. 7, p. 146-169, set. 1943.

PAULA, Flávia Ferreira de; FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Políticas públicas de leitura e formação de leitores: um estudo do projeto literatura em minha casa*. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277125181_politicas_publicas_de_leitura_e_formacao_deleitores_um_estudo_do_projeto_literatura_em_minha_casa>. Acesso em: 03 maio. 2021.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa. *Literatura Infantil: voz de criança*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SOUZA, Renata Junqueira; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. *Leitura e literatura para crianças de 6 meses a 5 anos: livros, poesias e outras ideias*. In: SOUZA, Renata Junqueira

de. LIMA, Elieuzza Aparecida de. (orgs.). *Leitura e cidadania: ações colaborativas e processos formativos*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

ZILBERNAN, Regina. *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1985.

A história de vida de Carolina como ressignificação: Literatura e etnicidade na Educação de Jovens e Adultos

Autor:

Jufran Alves Tomaz

Mestrando em Estudos da Linguagem (PPgEL), Universidade Federal do Rio Grande do Norte

DOI: 10.58203/Licuri.83394

Como citar este capítulo:

TOMAZ, Jufran Alves. A história de vida de Carolina como ressignificação: Literatura e etnicidade na Educação de Jovens e Adultos. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O. (Orgs.). **Reflexões teóricas o Ensino e a Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 57-67.

ISBN: 978-65-999183-3-9

Resumo

O presente artigo visa propor reflexões acerca da história de vida de Carolina Maria de Jesus como modelo de ressignificação para estudantes da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos - EJA, o ensino de literatura brasileira e a relação de etnicidade em contexto escolar. Desde logo, busca-se sob os pensamentos de autores como JESUS, GARCÍA CANCLINI, CHARTIER, BOURDIEU, NÓVOA dentre outros, romper com os muros do preconceito e estereótipos enfrentados corriqueiramente pelos estudantes na EJA frente ao modelo de ensino de literatura brasileira que valoriza e fundamenta narrativas de vida engessadas no eurocentrismo em detrimento da etnicidade, diversidade que povoa nossas salas de aula. A história de vida de Carolina Maria de Jesus, “uma das primeiras escritoras negras do Brasil”, contribui para associação inevitável do sentido duplo entre o ato de ensinar literatura e o ato emancipador de estudantes na EJA, mostrando as ricas possibilidades que o método (auto)biográfico e a prática docente constrói de maneira significativa na escola. Já o principal objetivo é enxergar a representatividade da mulher negra através do banzo e a ancoragem das narrativas discursivas imbricadas nas práticas de escrita literária e histórica no ensino de EJA.

Palavras-chave: Docente. Ensino. EJA. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

Carolina Maria de Jesus “(Sacramento, 14 de março de 1914 – São Paulo, 13 de fevereiro de 1977) foi uma escritora, compositora e poetisa brasileira”. Trazer para o debate a história de vida de Carolina Maria de Jesus (2014) e o ensino de literatura na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA (Fase II - Corresponde do 6º ao 9º ano do Ensino Regular - séries finais do Ensino Fundamental) tem por finalidade integrar teoria e a prática de professores no contexto escolar, rever relações com a interdisciplinaridade que priorize a reflexão dos docentes sobre o ensino-aprendizagem de linguagem tão importante na prática educativa. Com essa compreensão, analisamos a obra de Carolina Maria de Jesus - “*Quarto de Despejo*”, vislumbrando apreender com ela questões de empatia, ressignificação, e, sobretudo, defrontar-se com a pobreza sob enfoque da exploração capitalista que fragiliza ainda mais a etnicidade em nosso país (grupos de pessoas caracterizadas pela cor da pele, cabelo, linguagem, costumes e religião).

O objeto de reflexão do presente estudo diz respeito ao tratamento teórico que JESUS (2014), GARCÍA CANCLINI (2008), CHARTIER (2011), BOURDIEU (2001), NÓVOA (1988) dentre outros, dispensaram à relevância das narrativas/histórias de vida, a formação dos professores e o ensino de literatura brasileira. Já o principal objetivo é enxergar a representatividade da mulher negra através do banzo e a ancoragem das narrativas discursivas imbricadas nas práticas de escrita literária e histórica no ensino de EJA.

Nesse sentido, averiguar o percurso literário dos alunos e professores na EJA, requer extrapolar a esfera educacional e perpassar os variados segmentos da dinâmica social, o meio sociocultural, a história de vida desses personagens que fazem uso da escola pública, embebidos por obstáculos teórico-ideológicos que por tanto tempo têm denegado aos milhares de estudantes da EJA a compreensão do patrimônio cultural e a percepção étnica que esses estudantes carregam consigo ao recorte superficial da realidade simbólica, onde os símbolos são apresentados pelo viés das narrativas etnocêntricas, fazendo com que esse estudante - negro, trabalhador, que professa religião de matriz africana, sinta-se reduzido, não se reconheça nas singularidades de sua própria existência.

Por outro lado, cabe aos professores utilizarem da literatura negra em suas aulas, aproximando a realidade de autores cujas histórias de vida deturpam, contradizem e formam novas interpretações da realidade, demonstram a superação de grupos sociais

marginalizados (pobres, desempregados, homossexuais, travestis, imigrantes, negros, deficientes, idosos) dentre outros.

Adotamos uma pesquisa de cunho (auto)biográfico, baseada na obra “*Quarto de Despejo - diário de uma favelada*” de Carolina Maria de Jesus e fenomenológica. A pesquisa procurou encontrar relações entre três variáveis: ensino de literatura, formação docente e etnicidade na EJA.

O artigo está dividido em duas seções principais, além desta introdução e das considerações finais: a primeira versa sobre a história de vida de Carolina Maria de Jesus e sua ressignificação frente aos desafios e as adversidades enfrentadas por ela. Na segunda parte destacamos vida cotidiana escolar e prática do ensino de literatura na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, visando não uma exegese desses temas, mas sim contribuir com o registro de análises realizadas e contribuição às questões ainda atuais e prementes sobre o ensino de literatura e a formação docente.

HISTÓRIA DE VIDA DE CAROLINA

Quando se pensa sobre Carolina Maria de Jesus e suas contribuições para a literatura brasileira na contemporaneidade, entramos num processo de (re)construção da identidade do povo negro - sua etnicidade, frente à fragmentação imposta aos mesmos por conta do sistema econômico capitalista, excludente, neste mundo globalizante. Falar de identidade é pensar no negro como elemento fundamental na formação dos brasileiros, que junto com as demais etnias formam esse país pluricultural. Aliás, essa construção da identidade negra continua sendo motivo de discussão em todas as esferas do saber.

Norteados pela discussão exposta, passo a evocar a trajetória de vida de Jesus (1914-1977), mulher negra, que nasceu na cidade de Sacramento - MG, tornando-se escritora conceituada nacional e internacionalmente. Evidenciam-se, na sua história de vida a luta contra a fome (questão sociocultural e política) vivenciada tanto em contexto rural, quanto na comunidade/favela do Canindé - SP. Filha de pais analfabetos, soube muito jovem o que é a prisão literalmente, sob acusação de roubo não provado juntamente com sua mãe. Há um duelo entre as esferas que compõem a nossa sociedade, na qual os integrantes da elite ditam as leis e determinam que a cadeia seja feita para pobres, negros

ou àqueles fora dos padrões aceitos por essa elite. Que a liberdade é destino de quem detém o poderio econômico, dentro de uma perspectiva da sociedade do lucro.

Em seu livro *Quarto de Despejo - diário de uma favelada*, Carolina Maria de Jesus dedica à reflexão sobre o que é viver na favela no que tange aos direitos políticos, econômicos, culturais e sociais que todo e qualquer cidadão deveria ter garantidos na prática e não apenas na “letra morta”. Ela mesma denuncia ao relatar seu cotidiano:

15 de julho de 1955 Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida (JESUS, 2014: 11).

É na favela que encontramos um dos exemplos de lugar que agrega as consequências sociais, econômicas e ambientais com tamanho descaso por parte das autoridades políticas em nosso país. Não é a toa que a autora supracitada denomina esse lugar de “quarto de despejo” - lugar reservado ao esquecimento, onde as pessoas jogam seu lixo, quarto em desordem. E em seu diário, ela vai relatando sua história de vida, qual seu lugar enquanto mulher negra no Brasil contemporâneo, catadora de papéis, livre, mas sob algumas condições. É certo que algumas mudanças aconteceram no Brasil antes escravocrata, em que as mulheres negras eram “procriadoras” e ou serviam apenas como mão de obra para a produção agrícola. Nos tempos de Carolina, ela tem a possibilidade de não só reconhecer seu lugar na sociedade brasileira como tarefa árdua a ser desenvolvida, conquistada por todos os afrodescendentes, mas de poder ser porta-voz dos excluídos socialmente, favelados, negros, mulheres. Ela busca obter sua hegemonia literária. Dessa forma, TOMAZ (2017) ao descrever o conceito de hegemonia aponta Gruppi (1978) em seu texto:

A hegemonia é isto: determinar os traços específicos de uma condição histórica, de um processo, tornar-se protagonista de reivindicações que são de outros estratos sociais, da solução das mesmas, de modo a unir em torno de si esses estratos, realizando com eles uma aliança na luta contra o capitalismo e, desse modo, isolando o próprio capitalismo (GRUPPI; 1998: 59).

Nesse sentido, Carolina Maria de Jesus por meio de seus escritos, reflete hoje em todos os seus leitores, um pensar no desenvolvimento da história e da ação dos “afrodescendentes”, dos pobres e ou marginalizados socialmente, esse lugar de hegemonia que não está ligado somente pelo viés econômico, mas, sobretudo pelo intelectual, capaz de (re)construir a autoestima de homens e mulheres vivendo em processo de pobreza e da extrema pobreza, que sofrem discriminação racial, legados do colonialismo. A escritora vai à contramão do determinismo histórico, provando ser capaz de reescrever sua própria história de vida, influenciar pessoas por meio de sua escrita, de uma literatura capaz de dar autonomia aos estudantes e professores, torná-los cidadãos politizados. Com isso, corrobora as ideias de GARCÍA GANCLINI (2008, p. 23) sobre o papel da educação na atualidade: “Em vez de formar profissionais e pesquisadores para uma sociedade do conhecimento, treina peritos disciplinados”. Uma mecanização do saber a serviço do mundo individualista, machista opressor, branco, rodeado por ideologias que subjuguem qualquer um, prevalecendo à busca do lucro e do poder. Segundo BOURDIEU (2001, p. 07): “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”.

Carolina provoca mudanças nesse processo de dominação nos meios literários, por meio do inconformismo social, provoca nos leitores de sua obra a capacidade de usar a sua “história de vida” como instrumento indispensável à sua autonomia social. Tarefa difícil, mas possível. É o que denominamos de “ressignificação” - capacidade de atribuir novo significado à situações extremas e perigosas, mudança de vida, mesmo estando em meio ao caos.

De fato, Carolina Maria de Jesus consegue extrair dos limões azedos da pobreza - falta de infraestrutura domiciliar, violências diversas à qual está sujeita, fome, uma limonada. Sua obra é tão atual que se confunde com a vida de milhares de brasileiros “em fila para matar fome com ossos de boi” em muitas cidades brasileiras.

2 de agosto Vesti os meninos que foram para a escola. Eu saí e fui girar para arrancar dinheiro. Passei no Frigorífico, peguei uns ossos. As mulheres vasculham o lixo procurando carne para comer. E elas dizem que é para cachorros. Até eu digo que é para cachorros... (JESUS; 2014:105).

Observa-se no tempo vivido por Carolina e sua escrita, final do Século XX e os dias atuais vivenciados pelo povo brasileiro, a continuidade da dominação capitalista enquanto fenômeno na sociedade, mas também a literatura como inspiradora de uma nova ordem, uma revolução capaz de contestar a ordem do capital e a formação de classes sociais. Tudo isso é possível por meio da educação emancipatória, através do ato de ler, por meio de uma literatura comprometida com a liberdade.

Dentro da perspectiva indicada e o conceito de ressignificação, utilizamos a pesquisa de cunho (auto)biográfica, testemunhal, da obra *quarto de despejo*, que surge entre as concepções de NÓVOA e FINGER (1988) como método de pesquisa a ser utilizado na educação, capaz de desvendar aprendizagens significativas experienciadas por pessoas diferentes (aqui nos referimos as comparações realizadas entre a história de vida de Carolina Maria de Jesus, professores e de estudantes da EJA), com sociedades e culturas distintas. Segundo NÓVOA (1988: 142), citando Pierre Dominicè - o que a vida lhes ensinou: “Os dados bibliográficos prestam-se a diversos usos para o investigador que, em volta à noção de processo, se interessa de um modo mais geral pela formação dos adultos”.

Assim dimensionados, esse modelo de pesquisa (auto)biográfico confirma o importante papel em se estudar a história de vida de autoras femininas e negras como Carolina, no cenário da literatura comparada.

É notável neste trabalho o uso da pesquisa bibliográfica na qual explicitarei vida e obra da autora em destaque - JESUS (2014), suas contribuições enquanto mulher negra e escritora que contribui para mudanças discriminatórias que subjagam qualquer ser humano. Já no aspecto fenomenológico conforme RAMOS (1973), buscaremos as diferentes manifestações da temporalidade, de modo a não se buscar o sentido da obra, mas traçar-lhe um sentido com base não só nos seus elementos intrínsecos, mas também nos dados históricos que a produziram; isolamos a etnicidade para estudá-la e usá-la, demonstrando que a inclusão de saberes negros, em especial na literatura brasileira, em meio às discussões que se constroem para o estudo na educação das relações étnico-raciais devem ser utilizadas e valorizadas na academia na formação de professores aptos a lidarem com a diversidade cultural na escola pública, com os estudantes da EJA, contribuindo para o pensar acerca da construção identitária e da diversidade cultural existentes em nosso meio social e escolar.

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LITERATURA: PARA ALÉM DA PRÁTICA DEMAGÓGICA

Para começar a discorrer sobre a formação do professor e o ensino de literatura é necessário entendermos que ambos devem estar juntos, onde as ações e sentidos possam se construir e se renovar mutuamente. Quem lida com o ensino de literatura deve conhecer o passo a passo da linguagem literária. E como só se aprende literatura lendo - ler para conhecer, ler para saber se gostamos ou não, ler para despertar o desejo de ler mais, ler para pensar, ler para imaginar. Logo o professor de literatura é chave muito importante nesse processo de reflexão e ensino necessários para explicitar, desenvolver nos estudantes um zelo pela literatura que comunica, causa-lhes emoção, impressiona.

Em sentido estrito, a formação docente passa pelos bancos das universidades que contribuem para dar significado teórico-prático que habilitam os estudantes tornarem-se profissionais aptos a lecionar. O ensino de literatura, a meu ver, por sua vez não deve ser restrito aos docentes formados em “Letras”, mas deve ser matéria de formação literária de todo candidato à função de professor. Isso assevera o caráter dinâmico da cultura do conhecimento nos centros acadêmicos, algo que nunca deve se apresentar estática.

É preciso salientar, porém, que essa dicotomia que acabamos de estabelecer, entre formação docente e ensino de literatura, não exclui a possibilidade de esses dois temas - formação docente e ensino de literatura, estarem simultaneamente no mesmo espaço. Ambas têm como cenário a escola, lugar estratégico onde tecemos os fios da racionalidade e ficção, no qual a literatura toca, emociona e mobiliza o ser humano, tanto no nível racional como no emocional, favorecendo uma vinculação do homem consigo mesmo, com os outros homens e com o mundo.

A literatura coloca-nos, também em contato com o tempo eterno da memória, que atravessa gerações e resiste à rapidez vertiginosa e ao esquecimento. Um exemplo significativo dessa profunda relação literária com a vida é a obra *Quarto de Despejo* de JESUS (2014), que em suas páginas demonstra a realidade das classes sociais, inclusão versus exclusão de pessoas ao mercado de trabalho, a fome, entre outros fatores, resultado do sistema capitalista ainda em vigência, bem com a relevância de suas narrativas/história de vida deixadas como registro literário para as atuais e futuras gerações. Como aponta CHARTIER (2011, p. 240-241), em diálogo com Pierre Bourdieu:

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos. O interessante aqui é o fato de mostrar, como havia feito Jean Hébrard a partir da interrogação minuciosa de narrativas autobiográficas, como a aprendizagem da leitura se apoia muito mais sobre os questionamentos pré ou extra-escolares, ligados à descoberta pela criança de problemas que pertencem à difícil compreensão da ordem do mundo, do que sobre uma escolarização ou uma aprendizagem escolar.

Como se pode perceber, CHARTIER (2011) demonstra o quanto a linguagem literária pode ser lúdica e importante no ato de ensinar as crianças, é como se fosse um jogo de palavras e sentidos que se renovam a cada leitura. Porém, ele prossegue apontando as “narrativas de vida” como elemento significativo de encontro entre o leitor e a linguagem literária, capaz de dar renovação aos significados da própria palavra - sentido, mediar condições socioculturais, familiares, características particulares de quem aprende, a escola e o professor. A palavra do leitor se junta à palavra do poeta, do prosador e, nesta interação, os sentidos se constroem e se renovam.

Isso posto, como a escola tem apresentado para seus estudantes na EJA o convite para entrar no fantástico mundo da literatura, da ficção, da comparação? Como imposição insípida, como memorização de códigos ou como ato transformador que faz sentido para quem é convidado a ler?

Levar para sala de aula todos os livros de poesia de que a escola dispõe ou outros gêneros literários, deixá-los tocá-los, folheá-los. Ler quantos trechos de livros se quer até encontrar aquela poesia que mais de perto lhe fale. Ler em silêncio e oralmente, comentar, não implica necessariamente interiorizar ideias, crenças ou formas de pensar. Por vezes, essas estratégias ditas “pedagógicas” é fruto de uma “prática demagógica” desenvolvida em sala de aula unicamente como produto da atividade humana, com intuito de se manter uma ordem social, desvinculada da literatura como prática prazerosa, possível de contextualizar nossa realidade social e pessoal. Segundo ZILBERMAN (2012:22):

Se, na primeira metade do século XX, o texto literário parecia ser a única preocupação da Teoria da Literatura, nas últimas décadas daquele século e na primeira do atual milênio o foco coloca-se nas relações entre a literatura e o mundo que a cerca, incluindo novos figurantes no processo: o leitor, as mulheres, a identidade nacional, por exemplo.

Precisamos trilhar por outros caminhos da literatura. Aprender a conviver com os diversos gêneros literários, seu universo fascinante e imenso de significações. Caminhos de extrema liberdade que vai, por exemplo, da poesia simples e regionalista da professora CABRAL (2017:28), que utiliza em seu poema “Filosofia de Vida”, elementos da natureza (água, terra) constituídos de metáforas e lições para a vida humana, incentivos a continuarmos o jornadas entre os obstáculos inesperados que surgem pelo caminho do nosso cotidiano. Ou podermos passear pela escrita recheada de leveza, típica da capacidade interpretativa de GONÇALVES (2012) ao descrever o pensamento de CALVINO apud PESSOA NETO (1997, p. 132-133):

Um grande poeta pode viver em uma cidadezinha e pensar, absolutamente, de modo não provinciano, além do provincianismo das situações geográficas, históricas e sociais. E, ousa dizer, além do provincianismo do gênero humano. [...] Um homem de letras preocupa-se com tudo e com nada.

E, ao nos reconhecemos nessas práticas literárias das professoras Valdenides Cabral e Marta Gonçalves, considerarmos a presença marcante dos escritos de Carolina Maria de Jesus como prática necessária de ensino na EJA; suas inquietações, palavras enunciadas, medos e principalmente sua capacidade de transformação retiradas do caos social no qual ela mesma viveu e testemunhou.

Ao propor essa interação entre o processo de formação docente e o ensino de literatura, em especial na modalidade de EJA, estamos estruturando uma “transposição didática” que valoriza a transformação da cultura em objeto de ensino-aprendizagem escolar. Arrolamos a adequação do texto literário em sala de aula a partir da história de vida da autora em discussão, objetivo maior desse artigo e que cremos ser indispensável nos espaços escolares e na mediação dos professores brasileiros.

Assim sendo, todo tratamento literário dado aos estudantes na EJA deve considerar essa interação entre o tipo de formação docente destinado aos professores e sua prática no ensino de literatura. É preciso transpor as histórias, poemas, gêneros literários e seus elementos narrativos (narrador, personagens, diálogos, tempo, espaço) para situações reais, e pensar transitivamente o texto, isto é, olhar através das palavras para a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um momento como este é, sem dúvida, desafiador, porque estimula a revisão dos caminhos já trilhados no processo educacional brasileiro frente à modalidade de Ensino de Jovens e Adultos - EJA, bem como a busca de novos caminhos à prática do ensino de literatura brasileira em sala de aula.

Em um primeiro momento, percebe-se a necessidade de um olhar metodológico sobre questões relacionadas às abordagens (auto)biográficas, na trajetória dos docentes nesses últimos anos, que revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, resultados animadores tanto na esfera da prática profissional dos mesmos, como para os pesquisadores preocupados em escreverem uma teoria que trata do processo de formação de adultos.

Assim, sem esquecer que os estudantes da EJA já trazem consigo conhecimento e visão de mundo que certamente estarão associados à sua leitura, cabe aos professores, possibilitarem aos estudantes, o gosto pela leitura em contexto de sala de aula, mesmo quando chegam cansados após um dia inteiro de trabalho. É necessário contagiarmos nossos alunos com uma literatura cujo cultivo de suas narrativas tornem-se referenciais significativos para suas vidas. Ao permitirmos que esses alunos tenham acesso a obras como *Quarto de Despejo - diário de uma favelada*, podemos colocar o texto literário a serviço da liberdade humana.

Hoje em nosso país, é importante dizer que essa trajetória da literatura negra cada vez mais revela o hiato entre os povos - o racismo; algo que precisamos transformar, pois se desistirmos da nossa utopia de construir uma cultura antirracista estaremos derrotado.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

GONÇALVES, Marta Aparecida Garcia et al. "A travessia em busca de uma escrita leve: de perseu a bernardo da mata". Anais ABRALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/1854>>. Acesso em: 27/08/2020 16: 20.

CABRAL, Valdenides. *Pulsar*. São Paulo: Scortecci, 2017.

CHARTIER, Roger. *Práticas da Leitura*. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1978.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*. 10. ed. São paulo: Ática, 2014.

TOMAZ, Maria de Fátima. *A experiência das ações afirmativas na UFRJ/ECO*. Rio de Janeiro, 2017. Monografia (Graduação em Comunicação Social - Jornalismo) - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Escola de Comunicação - ECO. Orientador: Prof. Dr. Muniz Sodré.

RAMOS, Maria Luiza. *Fenomenologia da obra literária*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1973.

ZILBERMAN, Regina. *Teoria da literatura I*. 2. ed. - Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

As ressignificações das práticas literárias: Análises discursivas e reflexivas dos multiletramentos no ensino da língua materna

Autora:

Luiza Marte Ferreira

Professora da Rede Municipal de Ensino do Rio Grande do Norte, Escola Municipal Luiz Liberalino de Carvalho

DOI: 10.58203/Licuri.83395

Como citar este capítulo:

FERREIRA, Luiza Marte. As ressignificações das práticas literárias: Análises discursivas e reflexivas dos multiletramentos no ensino da língua materna. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O. (Orgs.). **Reflexões teóricas o Ensino e a Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 68-89.

ISBN: 978-65-999183-3-9

Resumo

As reflexões que norteiam as propostas discutidas neste artigo baseiam-se nos aspectos do uso da linguagem crítica, nessa concepção a análise dos estudos linguísticos refletem nas problemáticas do ensino e aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, as questões políticas, sociais e históricas se identificam pelas ações do letramento na língua materna, e são apresentadas como elementos da fala. Os conceitos das abordagens dos que estudam a linguagem na relação com o ensino aprendizagem na educação básica é tão importante quanto a prática da leitura escrita na produção de textos sobre a constituição da prática que perpassa por todas as esferas sociais. Nessa pesquisa objetiva discorrer sobre o letramento literário de que modo, eles podem atuar no ensino da escrita no contexto escolar, uma vez que se baseiam no interesse do/as educando/as, na minimização dos problemas que interferem na aprendizagem escolar. O embasamento teórico de alguns autores como; Kleiman (2008; 2013), Antunes (2009), Bakhtin (2008, 2013), Soares (2000, 2006) dentre outros que traz um conjunto de elementos que condiciona a função dos multiletramentos. Trata-se da análise qualitativa quando o sujeito da pesquisa, estabelece diálogo construindo saberes produtivos nas abordagens metodológicas que através, de questionários identificam os instrumentos da pesquisa, quais os resultados para aprimorar a base da coleta proporcionando que o letramento seja, a dimensão dos conhecimentos para se contextualizar a proposta curricular, defendendo uma prática interacionista quanto, as narrativas de vida e as experiências exercidas numa perspectiva das hipóteses, dos estudos bibliográficos e as práticas constituídas no decorrer do exercício que envolve as pesquisas assim, investigadas, pautadas na ação do processo das técnicas apresentadas na evolução da busca dos significados do letramento literário.

Palavras-chave: Linguagem. Escrita. Educação. Diálogos. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A escrita pauta-se na concepção do pensamento literário definindo como um conjunto de práticas sociais utilizando a escrita, como sistema simbólico e como tecnologias em contextos específicos. Dessa forma, a relação da prática se constrói a partir da problemática em que os elementos linguísticos sejam objetos das interações que apoia os conceitos linguísticos mediante as funções que integram as ações no ensino e aprendizagem se adequam, ou seja, interagindo de acordo com a função exigida para os aspectos do letramento e o desenvolvimento das competências e das habilidades, relacionadas a prática do letramento literário com os recursos didáticos que norteiam os parâmetros do currículo escolar. Nessa perspectiva as abordagens teóricas são diretrizes que sustentam as correntes filosóficas, científicas e culturais direcionam o sentido linguístico, portanto, acreditasse que as práticas discursivas sirvam de base para o ensino da língua materna abordando nos estudos da língua fontes temáticas subsídios para a formação de leitores críticos numa concepção da linguagem, objetivando a interação com o outro de forma, que o ensino fortaleça a leitura e a escrita de modo a contribuir para aplicação da prática e a análise dos componentes dos parâmetros do ensino da língua materna.

As propostas curriculares se caracterizam pelo diálogo com o outro, promovendo as ações do contexto educacional quando está associado aos aspectos dos conhecimentos relativos ao nosso dizer, com base no outro. Nesse contexto, a linguagem verbal é, portanto, a fonte de constituição da própria linguagem principalmente, quando acontece através das ações colaborativas socializando a prática do ler e escrever nos diferentes níveis de aprendizagens que insere os educandos/as interagindo por meio das ações reflexivas, dialógicas em consonância aos espaços educativos. Dessa forma, compreende-se a importância dos artefatos nos currículos de ensino mediados como relevância para as necessidades da prática que conecta o desenvolvimento dos aspectos metodológicos para quais, os objetivos determinam a reprodução dos significados, na participação ativa dos leitores/as lhe assegurando para os apontamentos a serem executados pelos os desenvolvimentos da linguagem conceituados nos diferentes espaços educativos da sociedade. Visto por essa ótica, as práticas de letramento no contexto escolar, apresentam apenas alguns tipos de habilidades relacionadas à escrita. Tais habilidades

dependem dos propósitos das pessoas e das condições em que a escrita se efetiva no contexto escolar.

A análise da problemática, são caracterizadas ações analisadas em menção dos conhecimentos que os educandos já vivenciam circulam no cotidiano reflete as cenas que sistematiza as práticas do letramento na proposta escolar observa-se a necessidade de redimensionar o sistema do letramento afim de contribuir com o ensino aprendizagem potencializando o diálogo e a interação da linguagem visto que, os impasses acontecem na formação dos sujeitos leitores sobre a interseção das interfaces literárias. É nesse sentido, que as falas que são construídas, por meio da relação que os aspectos da linguagem falada ou escrita busca compreender os impasses do letramento literário e a percepção da fala dos sujeitos falantes. Tendo, como base teórica, os desafios que enfrentasse ao ressignificar e acentuar os saberes escolares, permitindo a formulação de hipóteses, deduções e induções enfrentadas pelos alinhamentos da Educação Básica. As práticas discursivas e a escrita de textos apresentam a sua forma, especialmente pelos gêneros discursivos, proporcionando a compreensão das estratégias utilizadas na sala de aula a fim de diferenciar ano a ano foi dada pela utilização dos termos “introduzir, trabalhar a temática, do letramento contextualizando, a sistematicamente e consolidando o fazer didático pedagógico e a função das práticas educativas”.

Sendo assim, é necessário estabelecer as condutas linguísticas proporcionando as reflexões a respeito da flexibilidade para a finalidade dos aspectos a serem construídos para fundamentar a análise das práticas discursivas numa perspectiva dialógica. Neste viés, é possível analisar nos aspectos do letramento a orientação do educador e a reflexão sobre sua prática é de fundamental importância, reavaliá-la e, por fim, ressignificá-la, buscando sempre o melhor desenvolvimento no sentido de colaborar com a aprendizagem dos educandos, sistematizando por meio, das competências e das habilidades para a execução da linguagem oral e escrita que sustenta os constituintes do letramento aprimorados nos termos da leitura e da escrita. Nessa perspectiva que a aplicabilidade do sistema didático torna os pressupostos linguísticos os fundamentos instituídos por, Kleiman (1995, 2002, 2010), É nessa compreensão que prática discursiva introduz as ações sociais que o letramento representa por meio da língua oral e da escrita obedecendo a compreensão dos gêneros discursivos e a constituição contextual interativa apontadas pelos interlocutores que por meio, das competências e as habilidades que proporcionam estabelecerem as relações da alfabetização com a escrita nos diferentes aspectos da

linguagem, constituindo nos espaços escolares as implementações do mundo letrado pelo o desenvolvimento dos métodos do sistema convencional que constitui a educação escolar no ensino da língua materna, ou seja, a prática pedagógica consiste na formação de leitores interagindo com os inúmeros contextos que articulam a teoria e a prática docente em função das ações dos multiletramentos desenvolvidas em sala de aula objetivando a construção dos significados didáticos aplicados numa perspectiva interdisciplinar para o ato do letrar, decodificar e articular os diferentes saberes no ensino aprendizagem.

A metodologia se movimenta com o objetivo de proporcionar a colaboração das inquietações relacionadas às dificuldades analisadas como problemas nas aquisições da linguagem desafios para o ensino da língua materna, buscase pensar em estratégias que possam visar otimizar o desenvolvimento de aprendizagem dos educandos/as da Educação Básica. Contextualizando ao que postula os aspectos linguísticos e a relação com os documentos oficiais a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017). No entanto, faz-se necessário considerar a adequação ao contexto de produção e a circulação de estratégias utilizando diferentes campos de planejamentos com o objetivo de aprimorar as produções realizadas, proporcionando associar as competências linguísticas.

Nesta perspectiva, o embasamento teórico aponta a relação do letramento e os estudos sobre o ato de alfabetização e os fundamentos teóricos que interagem contextualiza de forma instável as estratégias específicas que tem em torno as tendências pedagógicas da língua materna, de forma que contempla a aprendizagem dos educandos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste contexto, faz-se necessário refletir sobre as ações dialógicas em que o ambiente afetivo torna os impasses restritos perante o processo de ensino que muitas vezes afetam o desenvolvimento dos condutores da língua oral/ escrita dos gêneros textuais em sua modalidade da linguagem aplicada junto aos educandos/as no espaço escolar.

Nesse contexto ressalta se as características dos elementos linguísticos que proporcionam os aspectos das metodologias ativas executadas em sala de aula, como é visto, a interação contextual da análise discursiva que tem como função os conteúdos estabelecidos no currículo e a sua utilidade em outros ambientes o letramento e os constituintes que consiste no diálogo mediante a percepção da linguagem promovida pelas atitudes qualitativas que são difundidas sobre a viabilidade do ato de ensinar ou seja, pelo o caráter do desenvolvimento da produção do discurso que não acontece por um vazio, no entanto, todo discurso se relaciona de alguma forma, com os que já foram

produzidos. As atitudes do “EU” no aspecto linguístico é visto, de acordo com a fundamentação teórica do letramento e estar associado aos aspectos que a estilística constrói perante a função que os artefatos atribuem quanto, aos valores potencializado pela prática docente tomando como base teórica das ideias poderão permitirem de tal forma, que as narrativas possam expressarem ações significativas. (CEREJA 2005, p. 202).

Dessa forma, é importante analisar que atividades serão mais proveitosas quando se difunde e desenvolve o uso e os significados do letramento o que postula sobre as decisões metodológicas e os procedimentos de ensino em função dos conteúdos de alfabetização, ou seja, sobre o que se quer ensinar e aprimorar a linguagem do conhecimento que o docente tem sobre o que vislumbra o processo do letramento materno, por meio dos discentes na função de compreender o sistema alfabético e ortográfico da linguagem escrita que se realiza de acordo com o funcionamento social e sobre a definição de

[...] um conjunto de atividades que se originam de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo a sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita [...] (KLEIMAN, 2002, p. 38).

Entendemos a conjuntura da linguagem nas mais extremidades do fazer sujeitos leitores, objetivando superar as implicações nas diferentes propostas curriculares, percebe-se que a prática de ensino e aprendizagem com o letramento requer um novo olhar do para o ensino da escrita, não é suficiente, apenas, dominar as técnicas para ler ou escrever. A escrita deve ser usada em situações concretas onde se perceba sua real importância. Para tanto, é preciso que o educador/a reflita sobre a prática pedagógica no currículo escolar.

O LETRAMENTO E AS PERSPECTIVAS LITERÁRIAS NA ESCRITA

Em referência aos conceitos históricos da educação no Brasil e a base teórica dos documentos oficiais que alinham as normativas da educação com base na proposta da

BNCC (BRASIL,2017) Base Nacional Comum Curricular, analisamos os elementos do letramento literário que caracterizam as discussões que articulam nas entrelinhas da língua as constituintes que promove a capacidade do letramento se manifestar de acordo, com a temática das áreas dos conhecimentos, associando e fortalecendo o estudo que se discutia nos PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), objetivando que a leitura e a escrita se desenvolva desde a língua materna numa interação com os sujeitos leitores em conjunto dos objetos de ensino, refletindo sobre os conhecimentos adquiridos na sala de aula e a interação dos educando/a e as suas atribuições curriculares como análise da linguística que servirá de instrumento para as produções das atividades, proporcionando a abundante herança nos estudos de linguagem sustentados pela teoria e a concepção da leitura da língua materna.

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam" (BAKHTIN, 1997, p. 301).

No Brasil o termo letramento integra ao discurso de especialistas das áreas de educação e linguística. Os dados históricos apresentados revelam que foi na segunda metade da década de 1980 que o termo letramento começou a ser mais utilizado em nosso país. Essa designação surgiu a fim de suprir a necessidade de compreender as relações entre a aprendizagem do sistema de escrita e os usos da leitura e escrita para a realização de práticas sociais. Nesse contexto, percebesse o chamamento dos recursos linguísticos no uso da fala convencional como percepção do letramento numa recepção dialógica, ou seja, as atribuições e a importância de identificar e nomear práticas sociais de leitura e de escrita nas mais avançadas e complexas atribuições exigidas para atender as áreas em que as práticas do ler e do escrever em função da didática literária aborda os questionamentos cabíveis para determinar o gênero discursivo e o conceito estrito de alfabetização (SOARES, 2003). Dessa forma, a análise da concepção da ação social ser em si ativamente com o processo de ensino aprendizagem, objetivando a colaboração dos recursos didáticos sirvam como atributos para o domínio da linguagem oral e escrita como o pertencimento da prática educativa.

Considerando os conceitos da educação no Brasil e a base teórica dos documentos oficiais que alinham as normativas da educação com base nas normativas da BNCC (2017) Base Nacional Comum Curricular, aponta caminhos para as discussões que são articuladas no contexto educacional, ou seja, constituídas entre a capacidade de alfabetização dentre a função do letramento literário de acordo, com as exigências necessárias que possibilita a fundamentação do estudo que se discute as ações disciplinares. Dessa forma, se objetiva que a leitura e a escrita se desenvolva desde a língua materna constituindo possíveis saberes, produzindo novas expectativas sobre a função do letramento, sobretudo, a partir dos trabalhos de Magda Soares (2000). A essa afirmação no que diz respeito, às articulações das ações que a língua oral e escrita amplia a partir das concepções teóricas sobre as medidas que vinculam as práticas escolares, perante a valorização da cultura social, com o sentido de atender a função do sistema na produção dos textos e no desenvolvimento da linguagem numa perspectiva transdisciplinar.

A partir dos pressupostos teóricos discutidos em função dos estudos linguísticos postulamos o desenvolvimento da prática inovadora atribuída pelos sujeitos leitores, no entanto, o gênero discursivo alinha-se no letramento por estar inserido na função linguística. Nessa compreensão a literatura não será apenas o instrumento de uma possível expansão do domínio linguístico das crianças, mas, a precisão de marcas possíveis, visto, como o hábito da leitura poderá contribuir no processo da construção do ler e escrever melhor possibilitando as experiências nos campos social e educacional. Desse modo, o posicionamento constituído sobre o uso da literatura não tem a apenas a tendência com a função de trazer o conhecimento, sem proporcionar meios para que o leitor possa imaginar, dialogar e entender o mundo à sua volta tem o caráter de manifestar e expressar os conhecimentos dos caminhos letrados.

Nessa direção, Heath (1982) pondera que o evento de letramento representa qualquer situação real em que textos escritos se façam presentes e integrem a interação entre os participantes. Com base a essas teorias compreendesse a função da leitura e a forma de interação que acontecem com os pressupostos teóricos no currículo escolar. Desse modo, as atitudes e as práticas do letramento das escolas poderão valorizar as relações interativas entre leitores e textos, de modo que esse método de ensino seja, de qualidade e incentive aos educandos a lerem contextualizando de acordo, com os aspectos linguísticos que condiz a função didática e a diversidade textual. Nesse sentido, os conceitos didáticos que norteiam a língua materna nos diferentes sentidos são subjetivas

na interação com a gramática refletindo a essência da língua nas ações que envolve os falantes perante os discursos para reforçar a leitura literária e os constituintes curriculares.

De acordo com Street (1984), o letramento é “um termo síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita”. Segundo essa concepção, as práticas de leitura e da escrita dependem fundamentalmente das instituições sociais, que propõem e exigem como as políticas ideológicas definem as práticas literárias a partir da leitura crítica. É nessa concepção de (KLEIMAN, 1995, p. 21), cuja aquisição da escrita proporcionando as relações de poder de quem tem o bom domínio dessa modalidade da língua que pode nos levar a pensar a respeito das mudanças e as transformações das reflexões perante as ideias que nos provoca a ação em resposta com o nosso modo de pensar:

“É nessa perspectiva que as diretrizes curriculares expressam os conhecimentos que interage com uso da linguagem nas comunidades discursivas, com o propósito de distinguir os impasses da alfabetização e fortalecer as ideias mediadas em função dos recursos linguísticos.”

É no processo da construção dos gêneros discursivos que o letramento potencializa a prática discente para formação de leitores conscientes críticos, em frente a complexidade do ensino aprendizagem com base nas competências e habilidades da escrita de textos nos diversos gêneros ou tipologias diversas com o objetivo de atender a natureza dos aspectos pedagógicos.

Na contemporaneidade, sabe-se que a composição da escrita exige o conhecimento organizado pelo o poder da grafia, em textos orais ou escrita, como objeto de ensino e aprendizagem, no quesito de oralidade pública como, escolarmente, construída pelas capacidades de escuta e fala/produção de textos orais em gêneros orais e para um público ou coisa acentuada em um mundo dinâmico, de múltiplos sentidos da linguagem, líquida para os ensinamentos da língua materna, atribuídos pela possibilidade de desenvolver a prática da leitura e da escrita, de forma, coletiva, inovadora, concretas em que os desafios norteia as práticas de alfabetização sobre o advento das estratégias pedagógicos, definindo como, e quais os objetos didáticos poderão apresentarem as distintas identidades e as habilidades defendidas por meio das medidas aplicável a qualquer

contexto do uso da linguagem as entrelinhas dos multiletramentos articulam os significados literários. Nessa compreensão, a literatura, assim, não seria apenas o instrumento de uma possível expansão do domínio linguístico das crianças, como o hábito da leitura ou para escrever melhor, mas sua função seria a de propiciar novas possibilidades existenciais, no campo social e educacional.

Neste contexto, o discurso produzido linguisticamente, no que diz respeito, o ato da fala discursiva oral ou escrita ou na produção dos textos facilitando as escolhas dos gêneros como conjunto de fatores constituídos nos textos literários. Dessa forma, o ato da linguagem se constitui nos diferentes aspectos das configurações dos gêneros que determinam o engendramento dos aspectos ideológicos, culturais analisando a forma e o emprego da linguagem proferida pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Bakhtin (2003, p. 283) nos explica que os gêneros são aprendidos com a linguagem, por meio de enunciados concretos:

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (...). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala.

Dessa forma, o saber constitui critério indispensável para que o educando seja um agente de letramento crítico, reflexivo e empoderado que viva sua cidadania de maneira plena, sem se deixar ser manipulado pelas classes opressoras.

Particularmente entendi que, contextualizar a leitura literária é analisar as práticas da leitura e da escrita em função do caráter que reflete na linguagem os conceitos para o desenvolvimento da produção dos textos que não acontece pelo um vazio. No entanto, os multiletramentos, estão em torno das formas ideológicas de letramentos. A língua simboliza a fonologia que a estilística define em função dos signos linguísticos, dessa forma, interage com a linguagem falada ou escrita objetivando os valores semânticos

atribuídos a um conjunto de potencialidades dos gêneros discursivos. Nesse sentido, o que se postula sobre as decisões tomadas pelas práticas pedagógicas, sobre o que se quer ensinar e dos conhecimentos que os docentes obtém sobre os processos cognitivos dos discentes, significa compreender o sistema ortográfico da linguagem escrita no que se realiza de acordo, com o funcionamento social. Enquanto o alfabetizador não assumir sua função de mediador, na construção da alfabetização e do letramento da criança, não buscar as melhores formas de oferecer uma educação de qualidade e igualdade e se acomodarem na relação com a família de tal forma, os problemas discutidos serão relacionados como ponto de vista da discussão no que diz respeito a persistência dialógica com os obstáculos intransponíveis, impede que a criança desenvolva a leitura e a escrita socialmente adaptadas ao seu contexto (CEREJA, 2005).

A dimensão da escrita social e os desafios literários da língua materna

Nessa perspectiva educacional, ressaltamos a importância das avaliações como recorrentes do ensino e aprendizagem sobre a reflexão da linguagem com os aspectos do letramento a serem utilizadas no espaço escolar e o uso dos recursos didáticos pedagógicos na análise dos estudos dos educandos e na construção de sentido, ou seja, as percepções ativas ou reflexivas das práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, os apontamentos articulam a prática da linguagem materna proporcionando as ações subjetivas para o currículo escolar. A escola para se constituir um sistema organizado, do ponto de vista semiótico, deve atentar para os desentendimentos entre educando e educador no que diz respeito à linguagem discursiva perante o que assume nas possíveis relações interativas que mobilizam sua atividade mental. Diante disso, Silva e Martins (2010, p.27) salientam que:

A leitura exercida na escola costuma ter um ritmo próprio, controlado pelos programas de ensino e pelos desenhos curriculares “. Diante dessa afirmação, é importante ressaltar que o educador/a dos anos iniciais do ensino fundamental assume a concepção sobre os elementos linguísticos nas diferentes áreas dos conhecimentos são constituídos para o ordenamento dos conteúdos das disciplinas a partir das práticas sociais.

Mediante as percepções da língua materna, é necessário analisarmos o avesso dos dados em relação aos níveis de letramento que as exigências dos saberes escolares concerne a serem associados nos contextos sociais em que os discentes estão inseridos, alargam-se diariamente para a construção dos conhecimentos e das práticas sociais educativas que contemplam os conhecimentos da linguagem oral e escrita no que consiste o propósito das exigências, do uso da língua nos diferentes campos dos discursos. É nessa perspectiva do letramento que os fundamentos teóricos interagem como sujeitos que ocupam lugares sociais que interagem, se colocando-se ativamente nas relações da comunicação com a linguagem e o saber no universo escolar, na relação dialógica, o pressuposto de um estado de ebulição criadora que em muitas escolas ainda precisa ser despertado nas práticas pedagógicas (BAKHTIN, 2005).

Na esteira, desse pensamento do letramento literário (KLEIMAN, 2010) afirma a teoria literária como o surgimento da ressignificação das práticas do/a educador, contribuindo, melhor para uma aprendizagem mais significativa. É nessa perspectiva dialógica e a norma culta quanto, a variante da língua detém, maior prestígio em razão de seu valor social, contextualizando em detrimento o que é preciso para se chegar a um ensino significativo, elegendo uma outra vertente, com o sentido de reconhecer os aspectos linguísticos que envolvem a comunicação, oral ou escrita, buscando compreender o seu valor enunciativo, e quem são os seus interlocutores. Logicamente a prescrição dos aspectos linguísticos da gramática normativa, não deve ser simplesmente desprezada, como se não fizesse parte da realidade em que os componentes curriculares sejam, decorrentes das práticas produtivas que assegura-se nas produções textuais principalmente nas ações interativas, comunicativas que os docentes buscam desenvolver através das competências discursivas da prática discente refletindo de acordo, com o interlocutor na concepção linguística desenvolvida no ensino básico.

A recepção e a produção textuais dos gêneros discursivos acontecem de forma dinâmica, possessiva possibilitando a interação entre os discentes e ao mesmo tempo, fazendo-os repensar sobre a escrita como forma de ampliação da inclusão social. Desse modo, os aspectos literários aparecem como uma alternativa

[...] que promete priorizar a inclusão e a participação social e cultural em função do posicionamento identitário do educador/a e do educando/a, destacando-se pela a importância da prática discursiva na formação

docente e na ressignificação das práticas de leitura e escrita no contexto escolar” (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, p. 7).

Para essa percepção da linguagem, compreende-se o que significa pensar sobre a leitura literária em que consiste a relação da autonomia da língua oral e escrita nos diferentes conceitos e modos de apreensão e interpretação na ação que correspondem os aspectos reflexivos da literatura. Em função da didática que expressão linguística apoiada pelos diversos tipos de diálogos, ou seja, os artefatos regidos por jogos didáticos relacionados com as invenções da língua(gem) que se instauram nas práticas de ensino aprendizagem em função dos conhecimentos adquiridos no cotidiano escolar, de acordo, com os direcionamentos do letramento e da alfabetização que o ponto de vista linguístico discute nas atividades escolares, colaboram e articulam afim de expressar as ideias, através do contexto inibido pela subjetividade que podem estar atrelados a linguagem do cotidiano, ou seja, as referências indiciais ligados aos procedimentos racionais ou educacionais.

É nessa concepção que as ideias são organizadas no sentido de entender como funciona os gêneros dos discursos, quais propostas se integram na interlocução do leitor, subsidiando a língua e as formas que os falantes utilizam na comunicação discursivas e as habilidades competentes que são proporcionadas nos diferentes contextos da sociedade letrada determinada por um intervalo de tempo e espaço o que poderá se tornar um verbo falante composto pelo enunciado, subsidiando a comunicação interativa e social. A compreensão em relação a produção da escrita integra aos diversos gêneros linguísticos que propõe o desenvolvimento da estilística nas condições alinhadas pelas as correntes linguísticas que ampliam de forma colaborativa a capacidade de suscitar no letramento. Conforme Bakhtin (2003, p. 293), “[...] as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias se manifestando do menor ou maior grau os tons e ecos dessas enunciações individuais”. É diante desse determinante linguístico que a função didática busca identificar as características “individual ou contextual”, para o falante/locutor, o que a palavra apresenta nos aspectos fonéticos em que a língua torna os sons neutros. Com base nessas características é possível identificar os conceitos do letramento que a língua nos possibilita reconhecer diante da negligência da linguagem falada quanto, aos aspectos que implica a situação linguística na dimensão dos conteúdos que abordam os gêneros discursivos.

Os métodos de alfabetização e os impactos dos recursos didáticos no ambiente letrado

Nesta perspectiva, é de fundamental importância analisar os fundamentos do letramento literário e a contribuição para a formação das crianças em vários aspectos, principalmente, para formação de sua personalidade e das regras das convivências, ou seja, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica da proposta da alfabetização no currículo escolar. “No texto literário, o fictício mobiliza o imaginário, que abre espaços do jogo e pressiona o imaginário a assumir uma forma, oferecendo condições construtivas para o estético” (OLIVEIRA, 2010 *apud* ISER, 1996 p.40). Nesse sentido o fenômeno do letramento sobrecarrega dos métodos por estar contextualizado na função pedagógica letrada, isto é, associado às diferentes linguagens sociais, caracterizando a ideologia atribuídas para cada sujeito e o modo diferente de pensar uma prática pedagógica em um ambiente que a leitura seja os viés, do letramento observando como as imagens são representadas nos livros didáticos e a forma que são repassadas no texto verbal na construção de significados do ensino aprendizagem.

Entendesse que o letramento exerce a função relativa ao que condiz ao sistema gráfico que orienta a conduta da alfabetização, envolvendo os aspectos metodológicos que não ocorrem somente no processo das interações individuais, verbais e sociais, são agências de letramento, instituições próprias de uma sociedade globalizada e tecnológica, que engloba uma grande variedade de modos discursivos e também uma variedade de gêneros textuais e práticas de leitura por meio de um estímulo do ler e escrever tendo em vista, que muito se tem discutido o ensino de línguas na perspectiva dos enunciados da dialética e as interfaces que são ilegais para definir os diferentes conceitos apresentados pela linguagem materna. Para Soares (2000) letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Segundo o dicionário Aurélio, letrado é aquele “versado em letras, erudito”, no entanto o que é iletrado é aquele que não tem conhecimentos literários e também o “analfabeto ou quase analfabeto”. A essa problematização sobre os diversos métodos a serem discutidos no ambiente escolar são adjuntos da subjetividade exigida no cenário do letramento com o sentido de colaborar com as práticas do cotidiano escolar. Nesse sentido é preciso deixar bem claro que ao

problematizar a respeito dos vieses, que envolvem as práticas metodológicas não se quer dizer que se estar prestando tributos e proteção aos métodos como salvadores do letramento ou da alfabetização. Entendesse que eles são apenas um dos aspectos do ensino inicial da escrita em que as características que dão forma geral nos proporciona compreender que os nossos problemas e os sucessos na alfabetização também, podem ser explicados por questões mais amplas do que, antes de qualquer coisa atribuída pela discussão da problemática social.

A Teoria da Enunciação e a relação com os textos ou enunciados são gêneros que contribuem para o ensino de língua materna, subsidiando a formação dos conhecimentos que são assistidos e permeados em função das práticas sociais educativas, contextualizados por meio, das diretrizes curriculares que se desenvolvem em consonância com os aspectos da linguagem nessa perspectiva literária analisa-se a importância dos conhecimentos colaborativos, assistidos sistematicamente e associados aos vieses dos parâmetros curriculares nos diferentes campos da sociedade linguística. É nessa perspectiva que os gêneros discursivos são abordados por meio de uma situação epistemológica da enunciação visto que, nessa direção a compreensão dos aspectos da língua materna se associa a práxis pedagógica mediante a natureza social da produção dos textos. “[...] a variedade dos gêneros do discurso pode revelar a variedade dos extratos e dos aspectos da personalidade individual” (BAKHTIN, 2005, p. 283). Entendemos a conjuntura da linguagem nas mais extremidades do fazer sujeitos leitores que saibam superar as implicações do letramento inserido nas propostas currículo do escolar. Existe nesse percurso a necessidade de conhecer melhor o processo do letramento das crianças, dessa forma, justifica-se pelos aspectos constitutivo e reflexivo que a linguagem tem na criação dos sujeitos, por isso, a importância de continuar a análise das revisões linguísticas nas práticas educativas, como perspectiva da linguagem reflexiva no ensino da língua materna. Entretanto, o documento elaborado e divulgado pelo Ministério da Educação através, da Secretaria de Educação Básica que se intitula “Por uma política de formação de leitores” (BRASIL, 2006) traz ações do compromisso assumido pelo MEC- Ministério da Educação e Cultura de acordo, com a formação de leitores e com o debate sobre a leitura e sua mediação, focado, essencialmente, na qualificação dos recursos humanos e na ampliação das oportunidades de acesso da comunidade escolar a diferentes materiais de leitura.

Os Estudos do Letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas do uso da língua escrita. Sem cair em simplificações que neguem a evidente hierarquização das práticas sociais no nível institucional, abordados na direção das metodologias etnográficas como suporte para a geração de dados, assim como os métodos analíticos dos estudos discursivos da sociolinguística interagem com a pragmática ou das teorias da enunciação utilizados nessa abordagem, permitem socializar atividades situadas em locais, nas quais são construídos os contextos sociais em que há distribuição do poder nos quais podem ser subvertidos temporariamente, advertidos aos posicionamentos predeterminados aos papéis fixos já institucionalizados (DE CERTEAU, 1994). Nessa concepção, é impossível pensar em função de um método de letramento rígido sem pensar na criança e no seu modo de aprender, ou seja, pensar a complexidade da cultura escrita na sociedade, representada por um desconhecimento do que as pesquisas atuais trouxeram para a área do letramento materno e a redução do problema da alfabetização. Dessa maneira, o letramento e o ensino da escrita tem contribuições importantes se destacam na formação de leitores críticos, proporcionando as manifestações da linguagem dos falantes mediante as condições dos conhecimentos que a mesma determina sobre o modo de agir, através das competências e as habilidades que todos os educandos poderão desenvolver ao longo da Educação Básica.

Nesta perspectiva, a relação da língua materna aborda a construção de uma proposta curricular voltada para a produção e interpretação de textos, num análise da semiótica que servirá como instrumento de apoio para as discussões dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no ensino-aprendizagem em função dos conceitos do letramento, introduzido a base teóricas que embasam pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento como a linguística de (KLEIMAN, 1995) e (SOARES, 1998), que tem sido utilizado para esclarecer diferentes níveis de aquisição da leitura e escrita. Assim, esses autores fazem uma distinção entre a alfabetização e letramento, constituindo a análise dos artefatos didáticos, como aquisição da tecnologia do ler e do escrever, sem a apropriação da leitura e da escrita. O sujeito alfabetizado sabe decodificar os sinais gráficos do seu idioma, porém de modo superficial. Já o sujeito letrado compreendeu que não só adquiriu a capacidade do ler e do escrever, mas é capaz de usar esses conhecimentos nas práticas sociais da leitura e escrita.

As tecnologias digitais e a função do letramento no currículo escolar

Reiterando a construção dos saberes dos estudos digitais e o processos relativos ao uso das tecnologias digitais na organização do currículo escolar em que os objetivos traduz novos horizontes com o sentido de proporcionar diferentes tipos de conhecimentos a fim de impedir, ou condicionar os embates nas interfaces do letramento literários, sob articular a presença dos desafios que são constantes quanto às práticas multimodais na sala de aula, de forma a propor como viés, se comunicam dando informações pertinentes, tornando o pensamento computacional a direção para a construção da prática docente/discente, sistematizando os conceitos de aprendizagem nos diferentes espaços da sociedade educativa. Segundo (FISCHER, 1997) a condição humanista não depende somente da escola para sua inclusão digital como sujeito na diversidade cultural e social, de modo geral, como aprender a dar sentido aos distintos letramentos. Cabe à escola inclusiva trabalhar as tecnologias digitais como fonte de construção dos conhecimentos adquiridos fortalecendo a importância do letramento com o uso dos instrumentos culturais presentes na sociedade contemporânea, entre os quais as TDIC, possibilita desenvolver nos educandos um novo olhar crítico, sobre as mídias, levando em consideração as diferentes culturas, valores, significados e sistemas de relações das quais são oriundos para a relevância dos distintos letramentos no sentido de expressar o Pensamento Computacional na interação social e educacional.

Mediante as contribuições da língua(gem) e a função didática midiática postulada no pensamento computacional atrelados aos novos suportes da produção tecnológicas digitais, desde os mais massivos até os passíveis de acesso controlado, dos analógicos aos digitais, dos plugados aos móveis, que geraram novas condutas perceptivas, cognitivas e comportamentais, pela as formas composicionais nos distintos questionamentos elaborados para as investigações pedagógicas com o sentido colaborativo de interagir nas relações da comunicação de informação para a prática do letramento digital nos diferentes espaços da sociedade. No entanto, a função exercida, pelas as práticas do letramento digital que são mobilizadas por meio, da flexibilidade e das ações sociais e culturais midiáticas para as mais, diferentes formas de aprendizagens a ser desenvolvida de acordo, com os recursos pedagógicos que se constituem o suporte tecnológico na ação social das TICS no currículo escolar. Partindo dos pressupostos teóricos que conceituam a linguagem no contexto social, educativo, existe a possibilidade de articular a relação das ideias que proporciona o letramento tornando o cognitivo mais (re)

perceptivo e colaborativo no que propõe às competências e as habilidades dos recursos digitais, incrementando a prática dos conteúdos de forma progressiva provocada pela as mídias contribuindo com a base pedagógica.

A concepção dialógica, tem a conexão na relação com a inclusão digital, colaborando no processo das discussões com os envolvidos de tal forma, que passam a serem mais participativos, ou seja, as discussões tomam outras direções passando a ter oportunidades e deveres dos já participantes daquele grupo em que está se incluindo. Para Pereira (2007) esse pensamento a direção para construir outros horizontes com as TICs, nos seus vários processos de utilização pedagógicos, é necessário promover a utilização das TICs de forma inovadora, induzindo mudanças nos próprios processos organizativos da escola, traduzindo as práticas nos diversos contextos do letramento. A disseminação dos recursos tecnológicos e o fato da concentração em um único dispositivo, têm possibilitado às novas formas de produção de narrativas, além, do texto escrito ou falado. Entendessemos como têm propiciado novas formas de produção de textos advindas das práticas sociais com o uso de múltiplas linguagens, entre as quais destaca-se nas narrativas provocadas pelas atribuições das mídias mantida como uma forma de organizar nossas experiências por meio, das histórias que articulam os acontecimentos com os quais colaboramos para a melhoria dos bons resultados, sendo representados por meio de texto, imagem ou som. Os resultados das produções com os recursos tecnológicos, são atos a se refletir a fim de, possibilitar e constituir os conhecimentos dentre as situações do letramento digital. Nesse contexto, observa-se a emergência da internet e das redes sociais, percebe-se ainda a facilidade que os gêneros e os suportes se configuram, mantidos de forma inexplicável através do uso generalizado do *facebook*, *WhatsApp* e *Instagram*, os quais além, de possibilitarem a comunicação em tempo real com pessoas diferentes e de diferentes lugares, promovem o armazenamento e compartilhamento de dados e informações, intensificando-os conhecimentos digitais.

Diante da enorme heterogeneidade dos gêneros, Bakhtin (2003) reconhece haver uma dificuldade de se definir a natureza geral do enunciado. Propõe que se atente para a diferença, que não é funcional. Por outro lado, na interpretação de Machado (2012, p.155) entender como a tecnologia digital tem sua aplicabilidade no contexto escolar de que forma, a inserção da mesma tem ocorrido como ferramenta importante integrada na interação no ensino aprendizagem. Em outras palavras:

[...] precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo a computadores, softwares, internet, correio eletrônico, serviços, etc., que vão muito além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar um mouse. Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento. (PEREIRA, 2007, p.17.)

No excerto, nota-se que ao inserir o estudo da linguagem digital no currículo escolar, a BNCC prevê não apenas o uso das novas tecnologias da comunicação e informação, mas o letramento digital, uma vez que entende -se a necessidade de saber manusear as tecnologias quanto a importância de fazer desse uso uma prática social, isto é, uma forma de interagir com o outro e produzir conhecimentos significativos no plano individual e coletivo. Dentre as competências postuladas, a competência de número cinco evidencia a atenção do documento para com as várias linguagens, especialmente as relacionadas ao campo digital. Compreender a utilização e criar expectativas sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significa refletir a e ética nas diversas práticas sociais incluindo as escolares para se comunicar, acessando e disseminando as informações, produzindo os conhecimentos e resolvendo os problemas de exercer o protagonismo e a autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9). É nessa compreensão que a ação pedagógica interage sobre a prática assertiva de forma a utilizar os diferentes artefatos, simplificados através das funções a serem determinadas ou atribuídas no ensino das práticas sociais.

O PROCESSO DO LETRAMENTO ANÁLISE E DISCUSSÕES NO ENSINO

Os dados gerados a partir da pesquisa através da análise do letramento e a construção das práticas educativas aplicadas no ensino da língua materna. Nesse contexto, o embrionário linguístico desse horizonte temático analisando o que consiste o letramento literário, observando às relações humanas instauradas nos mais diversos ambientes sociais. O campo da pesquisa trata-se de investigar os dados das experiências contidos com os referidos objetos didáticos constituídos na prática educativa na sala de aula da educação básica, o *corpus* da investigação, cujo conteúdo foi analisado sob a perspectiva da abordagem qualitativa, uma vez que a investigação contemplou o ambiente natural de

ocorrência dos fatos, ou seja, a sala de aula do Ensino Fundamental, gera a consonância considerando o que fazem e o que dizem os participantes(os alunos) acerca de suas atividades de linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, os aspectos do letramento literário em defesa do ensino da leitura e da escrita, a partir do uso social abordam as condições reflexivas no sentido de desconstruir os problemas que atribui nos impasses da formação de leitores na língua materna. O letramento na literatura ocupa espaço que consiste na observância dos traços presentes na identidade da composição dos gêneros literários. Em questão, o processo do letramento se configura como prática socializante, uma vez que, ultrapassa o simples ato de saber ler, e escrever ou digitar utilizando recursos digitais. Ressalta-se que nos procedimentos linguísticos que o letramento estar inserido em qualquer trabalho do alfabetizador segue se neste sentido a uma direção unilateral, por isso, acredita-se que ao cair na defesa de um não método existe a possibilidade de um impacto em sala de aula. A esse detrimento pudesse estar recuperando e dando mais visibilidade à necessidade de decodificação, para que exista a possibilidade de constituir nas práticas docentes as vertentes do letramento proporcionando ações e constituídas perante, o que diz respeito às necessidades e as exigências dos aspectos linguísticos, no entanto, o indivíduo letrado é capaz de se instruir por meio da leitura e de selecionar, entre muitas informações aquela que mais interessa a ele é um currículo participativo na perspectiva de levar os educadores e/ educandos a refletirem, a fim de, construir uma prática de alfabetização bem sucedida. Desse modo, fica evidente o que as habilidades prescritas na BNCC pontuam sobre as habilidades constituídas, além de privilegiar o estudo dessa nova forma de linguagem, no qual, organiza-se uma base curricular que contemple, todas as áreas dos conhecimentos no mundo letrado, abordando as temáticas escolares, no que prevê um estudo dos gêneros textuais de forma contextualizada no campo do letramento funcional. Assim, é necessário que haja uma complexa reflexão da prática docente e revisão da legislação, tendo em vista uma educação de qualidade para todos, que esteja em diálogo com o contexto e realidade de onde e quem se ensina.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: *Principais teóricos e um excelente curso*. [S.l.], 2017. Disponível em: Blog Enfoque Capacitação. Acesso em: 16 abr. 2019.

ANTUNES, W. A. Lendo e formando leitores: Orientações para o trabalho com a literatura infantil. São Paulo: Ed. Global, 2009.

BAKHTIN, M. [1979] *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, B. Bakhtin: *dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: . Acesso em maio de 2010.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base*. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. *Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 10 de agosto de 2019.

BRASIL *Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa*. Brasília: MEC - SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CERTEAU, Michel. (1994), *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*. Petrópolis, Vozes.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor* / Isabel Cristina Alves da Silva Frade. - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 72 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85-99372-12-2.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n° 2, jul./dez. 1997, p.59-80.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*. v. 11, p. 49-76, 1982.

MACHADO, Cristiane. *Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre o uso dos resultados*. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.

KLEIMAN, Ângela. *Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação*. IN: ROJO, Roxane. Alfabetização e letramento. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor*. 8 ed. São Paulo: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina da leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 11.ed. Campinas: Pontes, 2008.

KLEIMAN - *Os estudos de letramento e a formação...515* (Orgs.). Letramentos múltiplos: práticas, instrumentos e representações -Natal: Editora de UFRN, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. USP, São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, M.S. *O que é, como se faz e o que significa trabalhar com projeto de letramento*. In: SATO, D. T. B. BATISTA JUNIOR, J. R. L.; SANTOS, R. C. R. (org.). Ler, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 1o sem. 2010 *Funcionamento do gênero do discurso / Operation of genre of discourse*.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. 2. ed., Natal: EDUFRN, 2014. 116 p. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/11787/1/E-book%20Projetos%20de%20letramento.pdf>>. Acesso em: 26.mar. 2014.

PEREIRA, A. H. N. B. *Informática na educação. Caderno de Referência de Conteúdo*. Batatais: Centro Universitário Claretiano, 2007.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. *Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas*. In: MATILDES, M.;CARVALHO, G.T. (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Silva, M. C.; Martins, M. R. (2010). *Experiências de leitura no contexto escolar. Explorando a literatura no ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2017.

Possibilidades formativas para a prática reflexiva

Autor:**Mateus Souza de Oliveira**

Doutorando em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia (IFBA)

DOI: 10.58203/Licuri.83396

Como citar este capítulo:

OLIVEIRA, Mateus Souza. Possibilidades formativas para a prática reflexiva. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O. (Orgs.). **Reflexões teóricas o Ensino e a Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 90-103.

ISBN: 978-65-999183-3-9

Resumo

O presente estudo teve como objetivo suscitar um diálogo teórico sobre quais os caminhos podem ressignificar as atuais práticas docentes. Assim, foi produzida uma pesquisa com abordagem qualitativa do tipo exploratória. Nessa lógica, a abordagem metodológica desta pesquisa tem como fundamento as teorias de pensadores que se assemelham a nossa proposta de investigação, sendo eles: Dewey, Freire, Pimenta e Tardif e seus trabalhos bastantes significativos nessa área que versam sobre a prática docente. Os resultados desta pesquisa revelam que não basta ser um professor que explique aos conceitos específicos de forma tradicional (método de ensino tradicional), sem nenhuma reflexão sobre como esses conceitos são assimilados pelos estudantes. Dessa forma, compreendemos que é preciso exercer uma função de mediador do conhecimento que busque entender os caminhos percorridos por cada estudante. Mas, para que isso aconteça é preciso que o professor esteja sempre inserido no movimento formativo da ação-reflexão que mobiliza as práticas reflexivas.

Palavras-chave: Práticas docentes. Método de Ensino Tradicional. Ação-Reflexiva.

INTRODUÇÃO

No contexto da educação, a pandemia da SARS-Cov-2 conhecida popularmente de pandemia da COVID-19 trouxe diversos desafios pedagógicos, sobretudo, os de acesso às tecnologias digitais tanto para os estudantes como para os professores. Esse novo cenário provocou uma grande necessidade de repensar todo o processo de ensino e aprendizagem.

Convém destacar que lidar com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) sem ter um tempo adequado para o treinamento e amadurecimento foi algo bastante desafiador para todos os sujeitos inseridos nas esferas educacionais. Isto abriu um leque de possibilidades formativas.

Esses fatos revelaram também que lecionar nos tempos atuais implica na necessidade de ampliar o conhecimento pedagógico que conduz ao saber-fazer com tecnologias digitais. Dessa forma, é preciso ressignificar as práticas docentes que, por um lado, trata-se de um desafio para o professor que está acomodado a sua zona de conforto. Por outro, repercute em uma série de impactos sociais, políticos e econômicos. Vale ainda lembrar que os estudantes do presente século são diferentes do século passado. Essas diferenças são cada vez mais marcantes em seus modos de aprender e interagir.

Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivo geral suscitar um diálogo teórico sobre quais os caminhos podem ressignificar as atuais práticas docentes. Justifica-se o estudo pela necessidade de os professores estarem cientes das questões de aprendizagem que vivenciam em seu cotidiano, bem como na conscientização que os ambientes educacionais, físicos ou virtuais, carecem de profissionais que sempre estão atualizando seus conhecimentos e métodos de ensino.

Este estudo tem sua relevância na possibilidade de contribuir para o debate que fomenta a discussão relacionada ao método de ensino tradicional, práticas docentes reflexivas e formação continuada de professores. Além do mais, temos a convicção de que é perfeitamente possível conseguir resultados satisfatórios trabalhando de forma inovadora com práticas reflexivas.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma abordagem qualitativa, já que ao invés de trabalhar com dados estatísticos, regras matemáticas e outras generalizações, busca utilizar-se de descrições, comparações e interpretações. Desse jeito, está focada com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2001).

Para tanto, o estudo utiliza-se de uma pesquisa exploratória e à guisa de literatura. Vale ressaltar que Gil (2008) considera que a pesquisa exploratória tem como intenção principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, levando em consideração a formulação de problemas mais precisos ou as hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Segundo ainda este autor, estes tipos de pesquisas são os que expõem menor rigidez no planejamento, pois são planejadas com a finalidade de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato investigado.

Nessa lógica, a abordagem metodológica desta pesquisa tem como fundamento as teorias de pensadores que se assemelham a nossa proposta de investigação, sendo eles: Dewey (1953), Freire (1996), Pimenta (2002) e Tardif (2007) e seus trabalhos bastante significativos nessa área que versam sobre a prática docente.

Os dados foram analisados através da utilização do método de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), sendo assim, esse momento foi dividido em três etapas: a primeira baseou-se na seleção do material; a segunda etapa sucedeu com a análise geral do conteúdo; já a terceira e última, fez a compreensão de em uma análise mais precisa, como também a interpretação dos resultados, conforme a literatura abordada.

REFLEXÕES SOBRE O MÉTODO DE ENSINO TRADICIONAL

A escolha do método de ensino é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante. Dessa forma, podem ser definidos como as estratégias utilizadas pelos professores para transmitir/mediar os conhecimentos específicos de uma disciplina, ou seja, para facultar aos estudantes uma melhor compreensão do conteúdo abordado. Essa concepção mostra que os métodos de ensino promovem a melhor maneira

de conduzir o ensino e facilitar a aprendizagem.

De uma forma geral, os métodos de ensino são como um fio condutor que devem ser escolhidos com base na realidade dos estudantes e nas demandas da comunidade escolar. Assim, antes de adotar um método é preciso conhecer o contexto social e educacional dos sujeitos envolvidos.

Entre os diferentes métodos de ensino, o mais criticado no cenário da educação brasileira é o denominado de método de ensino tradicional. A historiografia revela que esse fato aconteceu desde os anos de 1930 quando o Movimento Escolanovista promoveu distintas lutas em prol de uma renovação pedagógica, ou seja, buscaram a substituição do modelo tradicional de ensino por outro que tivessem uma proximidade com as novas tendências pedagógicas aplicadas no continente europeu. A partir desse momento, o método de ensino tradicional passa a ser visto como um método fracassado e responsável pelos problemas educacionais nacionais.

O citado método tem suas características de surgimento no século XVIII, com o Iluminismo, pois nesse período os ambientes destinados ao trabalho industrial foram separados dos recintos domésticos, sendo assim, começa-se a criação de espaços que abrigaram os filhos das mães trabalhadoras. Nessa linha de pensamento Saviani acrescenta que

Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 1991. p.54).

De uma forma geral, o método de ensino tradicional pode ser analisado por duas vertentes, sendo assim, por um lado, o professor não passa de um transmissor de conteúdo que transfere um saber inquestionável que precisa ser memorizado por seus docentes para alcançar as metas almejadas. Por outro, o estudante torna-se como uma "folha de papel em branco" que é bombardeado por exercícios de fixação, promovendo um ser totalmente alienado à reprodução. A Figura 1, a seguir, ilustra um esquema do método de ensino tradicional.

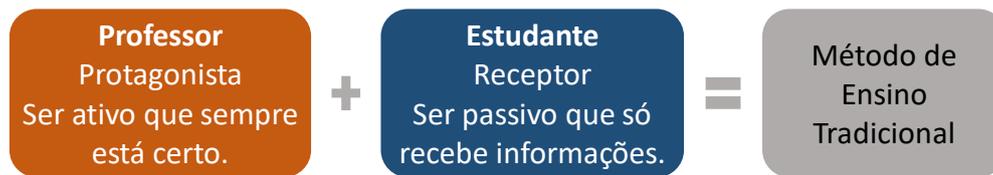


Figura 1. Esquema do Métodos de Ensino Tradicional.

Nessa síntese, o professor é visto como o detentor do conhecimento (protagonista) e o estudante mero ser passivo (receptor), ocasionando uma rotina em sala de aula, de copiar e reproduzir fielmente o que está colocada lousa, sem levar em conta o processo construtivo do saber-fazer. Esse método é desprovido de uma interação professor-estudante.

Diante disso, os críticos desse método têm se fundamentado no aspecto da exclusão, afirmando que suas aplicações excluem aqueles que precisam de mais estímulo para prosseguir nos estudos. Ao ponto de não promover um olhar para a equidade nos processos como também não posiciona o estudante como sujeito que transforma e é transformado no processo educacional.

Entretanto, foi por meio da consolidação dos ideais da Escola Nova que apareceu as primeiras preocupações com um método de ensino que atendesse aos interesses de classes. Nesse momento, surgem questionamentos sobre o processo educacional não somente do ponto de vista pedagógico, mas também social, político e econômico. Dewey (1953), um dos precursores da Escola Nova, com seu modelo de currículo progressista, sinalizava que o método de ensino necessita ser redimensionado, para que o pensamento do estudante fosse colocado em movimento. Para este autor, os métodos de ensino passariam por fases, porém bem diferentes daquelas até então praticadas nas escolas. Assim, expõe um novo método para:

[...] colher os dados do problema, os elementos do fenômeno, observar e examinar em seguida os fatos para localizar, esclarecer a dificuldade e em seguida elaborar uma hipótese ou sugerir uma solução possível obtida pelo raciocínio e afinal procurar a confirmação da idéia elaborada, aplicando-a como uma chave a outras observações, a novas experiências (DEWEY, 1953, p.218-219).

Diante desse pressuposto, o método de ensino deve aguçar e explorar a curiosidade, as dúvidas e incertezas humanas, a continuidade do pensamento, a investigação, a observação e a experimentação dos fatos e objetos abordados. O ensinar e o aprender são para o autor “atos correlativos” já que “não se pode dizer que se ensinou, se ninguém aprendeu” (DEWEY, 1953, p.32). Sabe-se que o raciocinar é algo natural, desse modo, é oportuno ao professor criar meios para transformar este raciocínio em um ambiente crítico no qual o espírito do estudante se interesse pelos problemas abordados e se empenhe em buscar outras formas para solucioná-los de maneira útil e compreensível.

Freire (1996), criador de um método de alfabetização de adultos pelo qual ficou conhecido, também apresentou uma proposta pedagógica que se opôs ao método de ensino tradicional, pois considerava que esta proposta reproduzia as desigualdades sociais. Deste modo, sua teoria e práxis estavam presentes seus ideais de luta pela libertação do estudante oprimido. Para este autor, o professor necessita despertar o senso crítico dos estudantes no sentido de promover debates, para tanto, basta abrir os espaços para os possíveis questionamentos e reflexões em suas aulas.

Nas palavras de Freire (1996), é possível perceber que o método de ensino tradicional é uma “educação bancária”, no sentido de o conhecimento ser depositado no estudante e posteriormente, por meio de avaliações, se verifica se o mesmo assimilou ou não o conteúdo, ou seja, é como se o estudante fosse uma tábula rasa, ou melhor dizendo, como um ser que não possuísse nenhum conhecimento anterior à sua chegada ao ambiente de ensino. Dessa forma, suas ideias vêm combatendo o supracitado método e promovendo novos olhares sobre a prática docente. Convém destacar que este autor também foi inspiração para diversos modelos de ensino atuais, fomentando a visão do estudante como um indivíduo capaz de construir o conhecimento.

CAMINHOS FORMATIVOS PARA PRÁTICA REFLEXIVA

Atualmente alguns professores são desafiados a sair da sua zona de conforto e buscarem outros métodos de ensino. Assim, Donald Schön, John Elliott e Kenneth M. Zeichner entre outros teóricos apontam caminhos preciosos que podem levar a transformação no modelo de ensino. Além disso, é importante frisar que no contexto em

que vivemos, nossa educação não pode mais ser pautada pelos antigos moldes de ensino extremamente estáticos, que dificultam a interação professor-estudante e o processo de ensino e aprendizagem.

Além do mais, convém destacar que o período pandêmico evidenciou uma fragilidade na formação inicial dos professores no que tange ao uso das tecnologias digitais da comunicação e informação (TDICs). Por outro lado, diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) ampliaram suas ofertas de formação continuada de professores para com o uso das tecnologias digitais. Existem cursos com diferentes cargas horárias e finalidade educativas. Entretanto, é possível observar que eles tentam possibilitar aos profissionais da esfera educacional um repensar sobre suas práticas docentes, alternativas para modificar suas concepções de ensino, além promover um acesso a inúmeras metodologias de ensino, recursos didáticos e teorias da educação contemporânea.

As utilizações das TDICs são válidas para constituir inovações de práticas de ensino como também a quebra das fronteiras da linearidade e temporalidade. Contudo, não adianta utilizar esses recursos tecnológicos e continuar com o método de ensino tradicional colocando o professor como protagonista. Assim, é preciso oportunizar cenários de autonomia, de contextualização do ensino e interação.

Nesse contexto, algumas pesquisas recentes vêm se destacando, sendo assim, evidenciamos o trabalho de Oliveira (2022) que discute as potencialidades das atuais tecnologias digitais para a formação docente, com vistas a fomentar uma prática reflexiva em sala de aula, num movimento articulado e indissociável entre teoria e prática. E a investigação de Costa, Oliveira e Gomes (2021) que analisa a importância das práticas do letramento informacional, com base nos estudos do citado John Dewey e no papel do professor no processo de mediação da informação, de maneira que a aprendizagem reflexiva permita a inovação no processo de formação do estudante.

Por isso, faz-se necessário o diálogo e a articulação dos conhecimentos ensinados com o contexto do estudante para ampliar os espaços de reflexão, conduzindo a novas competências e habilidades. Haydt (2011) descreve que o professor precisa sempre considerar a:

[...] abrangência de ideias fundamentais torna a disciplina mais compreensível; a colocação da informação dentro de um referencial significativo torna o conteúdo menos sujeito ao esquecimento; a sistematização das ideias essenciais favorece a adequada transferência da aprendizagem; o relacionamento dos conhecimentos anteriores com as novas aquisições diminui a distância entre o conhecimento avançado e o conhecimento elementar (HAYDT, 2011, p. 98-99).

Diante desse pressuposto, o professor possui uma grande importância para as devidas mudanças no processo de ensino, de forma que possibilite aos estudantes a oportunidade de participarem ativamente da sociedade em que vivem, refletindo e posicionando criticamente referentes às questões econômicas, políticas e sociais. Para tanto, é oportuno que esses professores enfrentem os desafios e anseios em relação à realidade educacional contemporânea para adquirir novas perspectivas de trabalho, bem como apropriando-se de outros conhecimentos, entre os quais, estão aqueles relacionados às tecnologias digitais.

Nos dias atuais, para ser um licenciado é necessário à participação no processo de formação inicial em uma IES reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no qual são apresentados aos conhecimentos específicos, pedagógicos e práticos que esse futuro profissional deverá ter para exercer essa profissão. Entretanto, segundo Tardif (2007), a formação de professores esteve dominada, sobretudo pela exposição de conhecimentos ditos disciplinares, sem correlação com a ação profissional. Isto mostra que muitos dos professores que estão em sala de aula não tiveram uma experiência prática consistente durante sua formação inicial.

Assim, em relação ao processo de formação dos futuros professores, Campos e Pessoa (2009), ressaltam que as dificuldades encontradas pelos professores ao ter o primeiro contato com a realidade escolar, pelo fato da formação não privilegiar a complexidade de situações que se fazem presentes na realidade escolar. Dessa maneira, depara-se com situações não abordadas durante a sua formação. Isso pode ser um dos motivos para que alguns deles se mantenham em uma zona de conforto.

Esse modelo de formação descrito por Tardif (2007) traz características da formação docente, principalmente, nas disciplinas de cunho específico aos quais os conceitos

apresentados não eram articulados com as práticas a serem adotadas, sobretudo, na Educação Básica. Todavia, a formação de professores não deve centralizar exclusivamente na reprodução dos conhecimentos específicos, pelo contrário, a formação docente precisa auxiliar o desenvolvimento de habilidade e capacidade para articular os diferentes tipos de conhecimento com a prática docente, levando este sujeito a um processo de ação e reflexão.

Convém elucidar que no contexto educacional, até a década de 1980, o modelo de racionalidade técnica permeia de forma praticamente absoluta, sendo assim, o professor era visto simplesmente como um técnico, cuja função consiste em aplicar e executar os procedimentos elaborados por outro profissional especializado. Segundo Schön (1992, *apud* Campos e Pessoa, 2009), a racionalidade técnica, consiste numa “epistemologia da prática que prevalece neste tipo de centros, considera a competência profissional como a aplicação do conhecimento privilegiado aos problemas instrumentais da prática”.

Nesse aspecto, Tardif (2007, p. 41) descreve que nessa perspectiva, “os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes”. Saberes esses, especificamente, saberes curriculares (saberes e métodos presentes na formação docente) e saberes das disciplinas (saberes propostos nos programas escolares) que são externos em relação à prática docente, ou seja, são saberes que não foram produzidos pelos professores, assim nos tornamos “reprodutores” de saberes que pode levar a alienação da prática docente.

Devida às práticas docentes citadas acima, há no campo da formação de professores, uma preocupação com as práticas hegemônicas, pautadas em prescrições técnicas e mecanizadas; buscando alternativas que levem à compreensão do processo educacional não limitada a exposição de conhecimentos, mas sim, uma formação que os conduzam, tanto na formação inicial, como na formação contínua, trazendo à tona as discussões e estudos desenvolvidos por autores dessa perspectiva.

Contudo, o termo “Professor reflexivo” divulgado na tese de doutorado de Schön (2000) que interpreta as ideias de Dewey (1953), vem evidenciando a estreita ligação entre reflexão e ação, fazendo frente a esse modelo. De acordo com Schön (2000) as práticas reflexivas envolvem três conceitos que mobilizam as ações do professor reflexivo. São eles: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Nesse

sentido, o conceito “professor reflexivo” vem sendo amplamente discutido nos meios educacionais de diversos países. Essa grande expansão é uma questão preocupante para também alguns autores dessa linha, por exemplo, Pimenta (2002) chama atenção para um possível modismo que pode estar ocasionando uma banalização da perspectiva da reflexão.

Nessa visão, citada autora descreve uma gênese contextualizada desse movimento ao enfatizar as ideias de Schön (2000) que valorizam uma prática na formação dos profissionais; “mas uma prática refletida, que lhes possibilita responder às situações novas, nas situações de incertezas e indefinições. ” (PIMENTA, 2002, p. 20).

Nesse pressuposto, fica evidente que, o professor precisa realizar, a posteriori à ação, uma análise, descobrindo assim, possíveis soluções e, por fim, orientar uma nova ação, ou seja, um movimento da reflexão sobre a reflexão da ação. Nessa perspectiva, o professor reflexivo se caracteriza como um ser criativo, capaz de questionar a sua prática, a fim de agir sobre ela não como um mero reproduzidor de ideias e práticas que lhes são exteriores.

Contudo, Pimenta (2002) fundamentada em Zeichner & Liston (1996), Rocha (1999) descreve que esse movimento é aplicado a um professor individualista, pois não consegue transformar as situações fora da sua sala de aula. Nesse contexto, a autora aponta Pérez-Gomes(1992) que, de forma crítica, evidenciam que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, mas deve ser concebida como um elemento fundamental para a transformação do contexto institucional e social a partir da análise e discussão coletiva da prática docente.

Para tanto, é necessário criar condições na formação de professores que possibilite ao professor pensar sobre as questões escolares, fazendo frente a essa realidade. Em outras palavras, é preciso promover uma formação permanente, que considere a voz do professor frente às transformações que ocorrem no espaço educativo. Assim, espera-se que o “professor reflexivo” seja capaz de atuar de uma forma autônoma e interativa, buscando a construção de significados e compartilhando entendimentos.

Numa perspectiva de promover aulas que consiga cultivar o espírito de curiosidade e evite a fossilização da rotina, do ensino dogmático e a aplicação constante (DEWEY, 1953). Nessa possibilidade formativa, Libâneo (2002) aponta que para que se queira um estudante crítico reflexivo, é preciso um professor crítico reflexivo. Assim, enfatiza a importância de

uma formação teórica, de uma cultura crítica, pois acredita que uma reflexão sobre a própria prática ou experiência refletida não resolve tudo. É preciso compreender que o trabalho docente ocorre inserido nos contextos político e socioculturais. À vista disso, é necessário compartilhar as diferentes experiências para chegar, coletivamente, a um entendimento comum.

Muitos dos que abraçaram as ideias de Dewey sobre os professores como profissionais reflexivos, veem os professores como líderes educacionais que podem aprender com os outros e que tomam direções, mas nunca subserviente aos que estão distantes da sala de aula (ZEICHNER; LISTON, 1996, p. 13).

Nesse sentido, Pimenta (2002, p. 24) aponta que “a transformação da prática dos professores deve ser dar, pois numa perspectiva crítica”. Assim, para Freire (1996, p. 44) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, o que deixa evidente que a reflexão crítica é um processo eficiente na transformação da própria prática, ou seja, na inovação. Para tanto, os docentes têm que ultrapassar os limites das salas de aula, ou seja, é preciso se lançar na busca de novas teorias, recursos didáticos e, principalmente, compartilhar suas experiências na perspectiva de encontrar, de forma coletiva, argumentos que possibilitem uma nova ação.

Em vista disso, é necessário que a formação docente possibilite as condições suficientes para formar um professor crítico reflexivo. Nesse sentido, Freire apud Schnetzler (1998, p. 9) enfatiza que “a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Para se ser, têm que se estar sendo”. Assim, não basta fazer de conta, tem que concretizar as reflexões sobre ação. É preciso assimilar as ideias de Dewey (1953) para se adquirir uma certa “[...] compreensão de ensino reflexivo. Esta noção de mente aberta, responsabilidade, e devotamento de coração são as características chaves do professor reflexivo. ” (ZEICHNER, & LISTON, 1996, p. 14).

O processo de formação continuada, proporcionada pelas diferentes IES, vem fomentando importantes reflexões acerca de diferentes métodos e estratégias educacionais, conduzindo o seu público a um repensar sobre sua atuação num processo de desconstrução e reconstrução de concepções e práticas de ensino. Isso é motivado pelas

leituras e trocas de experiências que são elementos primordiais nesse processo. Essa articulação permite uma maior compreensão do processo de profissionalização docente, bem como a possibilidade do professor enquanto agente mediador do conhecimento, além de promover reflexão acerca de certas práticas que já estavam naturalizadas e passavam despercebidas durante as antigas práticas docentes.

Quanto à formação inicial dos professores, é necessário repensarmos os programas de formação, com a inclusão de disciplinas que discutam as questões que perpassam na Educação Básica, correlacionadas com o aporte teórico estudado; a imersão desses futuros professores nas unidades básicas de ensino; os melhores caminhos que possibilitará a preparação do professor para o exercício da docência; as novas perspectivas para a formação docente, enquanto um profissional reflexivo individualmente e socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é importante que o professor esteja sempre envolvido em algum processo formativo que busque explorar os conceitos e modelos de concepção de inovação. No sentido de reinventar suas práticas docentes e ir além das demandas curriculares engessadas nos documentos. É preciso conhecer e saber usar diferentes tecnologias que vêm sendo difundidas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem do presente século. Além disso, é necessário ter uma compreensão da singularidade dos estudantes, promover relação professor-estudante menos hierarquizada e propicia a uma educação mais rica em significado.

Os resultados revelam que a formação do professor reflexivo é mobilizada em um processo reflexivo. E é nesse contexto que a prática docente pode ser ressignificada, ou seja, é preciso se apropriar de diferentes formações teóricas e práticas que proporcionam o hábito de refletir sobre a nossa atuação no mundo de modo a gerar as seguintes inquietações: o que fazemos, como nos relacionamos e como reagimos a situações imprevistas dos cenários educacionais. Essa lógica dos questionamentos a nós mesmos, promove a consciência do que precisa ser produzido. Assim, é possível desenvolver a excelência da arte de ensinar com valores sociais e inovações pedagógicas de forma crítica-reflexiva.

Os estudos desenvolvidos até aqui, também permitiram concluir que não basta ser um professor que explique aos conceitos específicos de forma tradicional, (método de ensino tradicional), sem nenhuma reflexão sobre como esses conceitos são assimilados pelos estudantes. Dessa forma, compreendemos que é preciso exercer uma função de mediador do conhecimento que busque entender os caminhos percorridos por cada estudante. Mas, para que isso aconteça é preciso que o professor esteja sempre inserido no movimento formativo da ação-reflexão que mobiliza as práticas reflexivas.

A nossa pretensão é abrir algumas portas para continuarmos buscando caminhos inovadores para as práticas de ensino, na esperança de minimizar as dificuldades presente no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, concluímos sem concluir, já que sabemos que novos estudos, inquietudes e desafios estão a surgir. E assim, esperamos que este trabalho seja um canal para essa movimentação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70. 2011.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. *Discutindo A Formação de Professoras e de Professores com Donald Schon*. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 183-206.

COSTA, Gercimar Martins Cabral; OLIVEIRA, Mayllon Lyggon; GOMES, Suely Henrique de Aquino. *Aprendizagem reflexiva: o aluno como protagonista em sua formação, um estudo teórico*. REEDUC. v. 7 n. 3, set/dez, 2021. p. 141-154.

DEWEY, John. *Como pensamos*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Mateus Souza de. *Formação continuada com tecnologias digitais: ensino de funções quadráticas*. Curitiba: Appris, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARMED, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. LISTON, Daniel P. *Reflective teaching*. New York: Routledge, 1996.

Possibilidades formativas para a formação de professores

Autores:

Jaiane de Moraes Boton

Professora da rede particular de ensino. Professora substituta no Departamento de Ensino/CE, Universidade Federal de Santa Maria

Gabriela Luísa Schmitz

Professora da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Universidade Federal de Santa Maria

Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto

Professor no Departamento de Ensino/CE, Universidade Federal de Santa Maria

DOI: 10.58203/Licuri.83397

Como citar este capítulo:

BOTON, Jaiane de Moraes et al. Possibilidades formativas para a prática reflexiva. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O. (Orgs.). *Reflexões teóricas o Ensino e a Educação*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 104-122.

ISBN: 978-65-999183-3-9

Resumo

O que caracteriza um bom professor é, talvez, uma das grandes questões da pedagogia. Uma consistente formação acadêmica certamente estará dentre os consensos. Da mesma forma, nos parece que não há mais dúvidas de que não é somente essa titulação que irá caracterizar o professor, pois muitas dessas propriedades nascem e se desenvolvem em experiências de vida e em sua própria atuação profissional. A fim de colaborar com esse debate, este estudo investigou o que é necessário para ser professor. Baseados no livro *Professores: Imagens do futuro presente* de autoria de António Nóvoa, indagamos diferentes personagens do universo da formação de professores (discentes, professores, pesquisadores) quais seriam as características inerentes aos professores. A partir disso, vimos pelas diferentes falas dos sujeitos que as características que qualificam um professor são: conhecimento didático-pedagógico, relacionamento interpessoal, conhecimento específico da matéria de ensino, atualização, envolvimento, conhecimento humano, metodologia e tecnologia.

Palavras-chave: Ensino superior. Pedagogia. Docente.

INTRODUÇÃO

O professor é considerado um mobilizador de saberes que constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme suas necessidades, experiências, percursos formativos e profissionais, adquire e desenvolve seus conhecimentos a partir da prática e no confronto com as situações de sua profissão (NUNES, 2001).

Para ser professor é necessária uma sólida formação acadêmica, repleta de saberes que serão utilizados em diferentes circunstâncias. No entanto, muitos desses saberes não se dão somente durante a formação acadêmica, mas nascem e se desenvolvem nas experiências de vida e na própria atuação profissional.

Sabe-se que se formar professor é um processo contínuo e complexo. Posto isso, baseamos nosso estudo nas disposições que caracterizam o trabalho docente proposto por António Nóvoa, na obra *Professores: Imagens do futuro presente* (NÓVOA, 2009). Nesse trabalho, o autor inicia apresentando cinco qualificações que definem o bom professor, são elas: conhecimento; cultura profissional; tato pedagógico; trabalho em equipe e compromisso social.

Apresentamos, a seguir, brevemente cada uma: (a) conhecimento, se faz importante pois é necessário conhecer aquilo que se ensina, já que o trabalho do professor baseia-se na construção de práticas docentes que orientam os alunos à aprendizagem; (b) cultura profissional é assimilar os sentidos da instituição escolar, integrar-se na profissão, aprender com os professores mais experientes, pois é na escola e no diálogo com os colegas que se aprende a profissão, e o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação é fundamental para o aperfeiçoamento e a inovação; (c) tato pedagógico é saber conduzir alguém para o conhecimento, destreza que não está ao alcance de todos; (d) trabalho em equipe é ação conjunta nos projetos educativos da escola, o qual requer um reforço das dimensões coletivas e colaborativas; (e) compromisso social reforça o sentido dos princípios, valores, inclusão social e diversidade cultural, educar é fazer com que o educando ultrapasse as fronteiras que, muitas vezes, foram determinadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.

A partir dessas habilidades essenciais à definição dos professores, o autor elabora propostas sobre a formação de professores que, mesmo sendo genéricas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação. As cinco propostas do autor são iniciadas pela letra P e procuram valorizar os componentes que definem o bom professor:

P1 - Práticas: a formação de professores deve assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.

Para o autor, é necessário abandonar a ideia de que a profissão docente se define somente pela capacidade de transmitir um determinado saber, pois o que a caracteriza é um lugar no qual as práticas são aplicadas, teórica e metodologicamente, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente.

Após acompanhar um grupo de estudantes e professores de medicina num hospital universitário, Nóvoa utiliza o modelo como inspiração para a formação de professores e apresenta quatro aspectos importantes: (1) é apresentada a referência sistemática de casos concretos e o desejo de encontrar soluções que possibilitem sua resolução, esses casos práticos só são resolvidos mediante uma análise que estimula conhecimentos teóricos. A formação de professores conquistaria muito se fosse organizada em torno de situações concretas: de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa; (2) a relevância de um conhecimento que vai além da teoria e da prática e que reflete sobre o processo: as explicações que dominam, as que foram superadas, o papel de certos indivíduos e certos contextos, as dúvidas que perduram, as hipóteses alternativas; (3) a procura de um conhecimento apropriado que exige um esforço de reelaboração. O autor fala em transformação deliberativa, pois o trabalho docente presume uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, uma resposta a questões pessoais, sociais e culturais; (4) a importância de compreender a formação de professores no contexto de responsabilidade profissional, orientando à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais.

P2 - Profissão: A formação de professores deve passar para dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

Vários grupos assumiram uma responsabilidade cada vez maior na formação dos professores e na regulação da profissão docente, preterindo os próprios professores a um papel secundário. Para Nóvoa (2009), há a necessidade de devolver a formação de professores aos professores, pois a contribuição dos processos de formação baseados na investigação só faz sentido se forem construídos dentro da profissão. À medida que as advindas de imposições externas, resultarão em pobres mudanças no interior do campo profissional docente.

Os primeiros anos de exercício docente são um momento particularmente delicado na formação de professores. Esse momento é fundamental para consolidar as bases de uma formação que tenha como orientação os padrões de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise na prática e de integração na cultura profissional docente.

P3 - Pessoa: A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico.

Devemos lembrar que o professor é uma pessoa, e é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais dos professores, por isso é importante que eles se preparem para um trabalho sobre si próprios, para uma autorreflexão e de autoanálise.

As dificuldades levantadas pelos alunos, bem como a falta de interesse, as novas realidades sociais e culturais, chamam atenção para o aspecto humano e relacional do ensino, para o corpo a corpo diário que os professores convivem. Essa relação exige que os professores sejam pessoas inteiras, trata-se de reconhecer que a tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam o ser professor.

A formação docente deve contribuir para criar hábitos de reflexão e de autorreflexão que são fundamentais em uma profissão que não se esgota em matizes científicas e pedagógicas e que se caracteriza a partir de referências pessoais.

P4 - Partilha: A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola.

A competência coletiva é mais do que a junção das competências individuais. O autor fala da necessidade de um tecido profissional enriquecido, de integrar à cultura docente um conjunto de padrões coletivos de produção e de regulação do trabalho.

O autor relembra dois aspectos importantes: a ideia da escola como lugar de formação dos professores, de análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente; bem como a ideia da docência como coletivo não só no campo do conhecimento, mas também no da ética, que se construa no diálogo com os outros colegas.

Para o autor, é necessário reforçar as comunidades de prática, o que ele define como um campo conceitual construído por grupos de professores comprometidos com a pesquisa e inovação, no qual tratam de ideias sobre ensino-aprendizagem e elaboram perspectivas sobre os desafios da formação tanto pessoal como profissional e cívica dos alunos. Nesse sentido, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional, essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção.

P5 - Público: a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

É fundamental que os professores aprendam a se comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo e se comunicar fora da escola. Eles necessitam ter a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio e valorizar o que é puramente escolar, deixando para outras instâncias atividades e responsabilidades que hoje lhes são confiados.

Além dos cinco P, o autor ainda advoga uma formação de professores baseada em uma combinação heterogênea de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tenha como amparo os próprios professores, especialmente os professores mais experientes. Posto isto, pretendemos, inspirados nos cinco P de Nóvoa (2009), investigar o que é necessário, a partir de uma visão multidimensional, para formar um professor.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O presente estudo é inspirado pela pesquisa qualitativa, a qual tem como característica principal a obtenção de dados descritivos e maior foco no processo do que no produto. Desenvolveu-se uma pesquisa documental, para Severino (2007), a pesquisa

documental pode ser utilizada como: (i) instrumento de coleta e conservação de informações; (ii) ciência que elabora critérios para coleta, sistematização, conservação, difusão dos documentos; e (iii) identificação, levantamento, exploração de documentos a serem pesquisados. Os documentos foram utilizados como instrumento de coleta e exploração.

Coletaram-se as informações dos sujeitos mediante entrevistas e questionários, e considerados como documentos os dados obtidos a partir da transcrição das entrevistas e dos questionários.

Utilizou-se como técnica de coleta de informações a entrevista, que ocorre a partir de uma interação entre pesquisador e pesquisado para a obtenção de informações relevantes (SEVERINO, 2007; YIN, 2016). Fez-se uso de entrevistas estruturadas, que roteirizam cuidadosamente essa interação, pois os entrevistados são limitados a um conjunto de questões predefinidas pelo pesquisador havendo a obtenção de dados mais precisos e uma análise mais definitiva (YIN, 2016).

Após a elaboração do roteiro de entrevista, realizaram-se as entrevistas pessoalmente, nos meses de outubro e novembro de 2017, com quatro pesquisadores da área de Ensino de Biologia. Após a aplicação, as entrevistas foram transcritas, organizadas e sistematizadas as informações coletadas para análise.

Nosso segundo instrumento de coleta de dados foi o questionário que, segundo Gil (2002), entende-se por um conjunto de questões que deverão ser respondidas pelo pesquisado. Geramos o questionário, baseado no roteiro de entrevista aplicado aos pesquisadores, através do aplicativo *Google Forms*, o qual necessita de conexão com a internet para abrir, preencher e enviar as respostas. Antes de iniciar o questionário, havia a explicação da pesquisa, a solicitação da colaboração, e os sujeitos deveriam assinalar seu consentimento em fazer parte do estudo.

Tal ferramenta, conforme, ressaltado por Carlesso e Tolentino-Neto (2019), tem como objetivo a coleta de dados por meio de um conjunto de questões definidas, para isso é necessário ter um e-mail do Google, que permite o acesso ao Google Drive e selecionar o Google Forms, onde os questionários são elaborados.

Carlesso e Tolentino-Neto (2019) destacam que a utilização dessa ferramenta em pesquisas on-line confere benefícios tanto ao entrevistador como ao entrevistado. Pois:

o entrevistador não necessita estar presente durante a aplicação de seu questionário e pode acompanhar a coleta de dados diariamente por meio de uma planilha eletrônica gerada automaticamente num banco de dados. Já o entrevistado tem a possibilidade de acessar o link da pesquisa em qualquer horário que tiver disponibilidade sem esforços e custos financeiros (CARLESSO; TOLENTINO-NETO, 2019, p. 6).

Após sua elaboração o questionário, foi divulgado nas redes sociais, durante o primeiro semestre de 2018, e obtivemos o retorno de 21 egressos e nove professores. Todos os 34 respondentes, entre egressos, professores e pesquisadores consentiram em participar da pesquisa mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em seguida organizou-se e sistematizou-se as informações coletadas para posterior análise. Os sujeitos são representados pelos códigos S01, S02, ..., S34, para manter seu anonimato. Destaca-se que não houve distinção entre os respondentes, pois na análise, acreditou-se que cada grupo faz um julgamento acerca de suas experiências, exigências e vivências.

Para análise e tratamento dos dados coletados foi utilizada a técnica de análise do conteúdo, que, conforme Severino (2007), é “uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos” (SEVERINO, 2007, p.121).

O QUE FALAM OS SUJEITOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Indagou-se, aos sujeitos, quais as características que um professor deve possuir. A seguir apresentamos a tabela com a organização das respostas apresentadas (Tabela 1). Dos 34 sujeitos que participaram de nossa pesquisa 17 assinalaram a importância do *conhecimento didático-pedagógico* que, segundo eles, diz respeito a: *didática, ajudar o aluno a aprender sem sofrer, encantar de forma simples, ensinar de forma que faça sentido aos alunos, competência para transmitir os conteúdos e entender dúvidas, fazer seus alunos buscarem e desenvolverem conhecimentos*.

Tabela 1: Respostas dos sujeitos quanto a ser professor.

Aspectos	S01	S02	S03	S04	S05	S06	S07	S08	S09	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17
Conhecimento didático-pedagógico		X		X	X	X		X			X		X	X	X		X
Relacionamento Interpessoal			X		X							X		X		X	X
Conhecimento específico					X									X			X
Atualização									X					X		X	
Envolvimento	X							X									
Conhecimento Humano					X		X										X
Metodologia Tecnologia		X															
Aspectos	S18	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28	S29	S30	S31	S32	S33	S34
Conhecimento didático-pedagógico	X		X	X	X	X			X						X		
Relacionamento Interpessoal							X						X	X	X		
Conhecimento específico	X			X					X		X				X		X
Atualização						X	X	X		X	X						X
Envolvimento						X	X			X		X					X
Conhecimento Humano		X												X	X	X	X
Metodologia	X			X				X		X	X			X			
Tecnologia							X										X

A seguir apresenta-se algumas citações:

Domínio do tema, didática, ser um bom ser humano, conhecer a turma, ter sensibilidade e flexibilidade, ser respeitoso e experiência no tema ou áreas afins (S17)

Transmitir o conhecimento de maneira didática, fazendo não só com que o aluno entenda, mas também com que o aluno se interesse por aprender esse conhecimento (S20)

Também foram consideradas algumas características citadas como sendo conhecimento didático-pedagógico, ainda que respondidas de forma indireta.

Que é capaz de ajudar o aluno a aprender alguma coisa sem sofrimento (S04)

Um bom professor domina conceitualmente sua área de saber, mas, principalmente, sabe como ensinar esses conceitos de forma que faça sentido aos estudantes. Para tanto, também deve estar atento à realidade dos estudantes, ao que os motiva, proporcionando espaços de ensino-aprendizagem que coloque-os no centro do processo (S05)

Sabe-se da importância do conhecimento didático-pedagógico do qual deve possuir um professor, nas legislações este é um dos conhecimentos exigidos para a formação, tal como aparece na Resolução CNE/CP N. 1/2002 (BRASIL, 2002) e Resolução CNE/CP N. 2/2015 (BRASIL, 2015) e que é definido uma carga horária mínima para a dimensão pedagógica. Já a Resolução CNE/SE N. 2/2019 (BRASIL, 2019) define 800 horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais, que chama de Grupo I.

Além disso, Nóvoa (2009) identifica o tato pedagógico, uma das cinco disposições que definem o bom professor, como sendo o saber conduzir alguém ao conhecimento. Schulman (1986) também apresenta *Pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria), o qual consiste nas maneiras de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações.

É a partir do conhecimento didático-pedagógico, que os futuros professores conhecerão formas de representação do conteúdo (metáforas, explicações, analogias, exemplos, entre outros), utilização de diferentes estratégias e métodos de ensino que tornam o conteúdo compreensível e interessante para os alunos, formas de avaliação apropriadas, como escolher e utilizar materiais e recursos, entre outros temas.

Em seguida, 10 sujeitos comentaram sobre a importância do relacionamento interpessoal, a saber: afetividade, respeito, interação com alunos e professores.

Trabalhar ação e reflexão. Atuar com afetividade e respeito. (S03)

Boa interação com os alunos (S12)

Simplicidade - respeito - conhecimento político - análise crítica (S16)

Para mim, o bom professor tem que ter conhecimento, tem que ter afetividade e emoção, (...), tem que ter um conhecimento, agora a gente tem que discutir bastante, que é a ideia que o Schulman defende, corrobora que é a do Conhecimento Pedagógico e Didático do Conteúdo, que não basta saber o conteúdo se não sabe o que fazer com ele e trazer ele para os diálogos com o ambiente, com a realidade, com as pessoas para significar, para propiciar significados, propiciar momentos em que o aluno queira aprender mais, saiba o que fazer com essa aprendizagem. (S32)

Acredita-se que o relacionamento interpessoal é muito relevante para a formação docente, visto que o futuro professor irá se relacionar com diferentes pessoas durante sua vida profissional. Para tanto, é necessário que os futuros professores possuam conhecimentos sobre características socioculturais, expectativa dos alunos, compreensão das interações que ocorrem dentro da comunidade escolar, para que desenvolvam práticas de ensino que componham oportunidades de ensino-aprendizagem.

Concorda-se com Nóvoa (2009), quando afirma que é necessário reforçar a dimensão pessoal, a qual trata-se de desenvolver um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional e de captar a essência de uma profissão que não cabe apenas na base técnica ou científica. O P₃ - *Pessoa*, proposto por Nóvoa (2009), sugere que é impossível dissociar os aspectos pessoais e profissionais dos professores. Portanto, é necessário que os professores desfrutem de formação que contribua para criar hábitos de reflexão e autorreflexão, o que não é possível somente a partir de uma formação técnica e científica.

Pois, conforme é ressaltado por COLESEL; BAGIO (2022, p. 733):

[...] para se criar um ambiente favorável de aprendizagem, o professor deve ter, além do domínio do conteúdo de sua área de formação, um bom relacionamento com os alunos, o qual se dá por meio de diálogo e respeito entre ambos, propiciando maior interesse e motivação em aprender.

Nesse sentido, Tardif (2014) situa o saber do professor a partir de seis fios condutores, citando os *saberes humanos a respeito de saberes humanos*, que é a ideia de trabalho

interativo no qual o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho por meio da interação humana.

Quanto à categoria **conhecimento específico da matéria de ensino** que se remete a conhecimento, conteúdos, conhecimento amplo do conteúdo, domínio do conteúdo, nove pessoas mencionaram ser importante.

Ter conhecimento teórico, apresentação de conteúdos com uma boa revisão e utilizar boas referências, utiliza métodos que prenda a atenção dos alunos e avalie de forma eficaz o que os alunos absorveram do conteúdo apresentado. (S18)

Temas concretos, sólidos, atuais, imparciais e científicos sobre as Biociências. Amor, dedicação, domínio, treino da docência. Compreender o contexto social, psicológico e filosófico da turma, comunidade e tema ministrado. Além disso, importante fornecer bases para formar o pensamento crítico com os alunos, e sempre que possível, alinhado com conteúdos já aprendidos de outras disciplinas que venham a ser relevantes para o tema ministrado. (S17)

Acredito que um bom professor é aquele que desenvolve em seu aluno a vontade de aprender a aprender. Para isso demanda algumas habilidades, tais como: domínio do conteúdo, boa comunicação, capacidade didática que se adapte ao ambiente, entre outros. (S26)

É chamada a atenção para uma formação sólida, conceitual e metodológica.

Na formação de professores nós não podemos descuidar daquela formação sólida conceitual e metodológica, porque eu trago um pouquinho também do conhecimento pedagógico do conteúdo. Então eu preciso saber o conteúdo, o professor tem que ter domínio do conteúdo, porque não tem como você fazer formação, por exemplo, do professor se ele não domina o conteúdo que vai ensinar, então isso é fundamental. O bacharel tem essa parte muito forte, mas o licenciado tem que ter mais forte ainda, na minha opinião. Você precisa ter essa questão, o domínio do conteúdo e o domínio conceitual e o domínio também metodológico, teoria e prática têm que andar juntos. (S34)

Também é comentada a necessidade de uma formação geral e pedagógica dos alunos, juntamente com os conhecimentos específicos.

Uma formação geral e os conhecimentos biológicos e pedagógicos que vão te permitir atuar. Então acho equivocada que algumas pessoas dizem que tu não precisa de muito conhecimento biológico para ser professor, eu acho que é ao contrário, porque para mim o conhecimento de biologia em todas as suas nuances é fundamental para tu ser um bom professor, mas tu não pode estar só com esse conhecimento, tu tem que fazer os diálogos pedagógicos. (S32)

É reconhecida a relevância do domínio do conteúdo específico da matéria de ensino, pois, conforme ressalta Nóvoa (2009), é necessário conhecer aquilo que se ensina, uma vez que o trabalho do professor se baseia na construção de práticas docentes que orientam os alunos à aprendizagem.

E também Tardif (2002), Gauthier et al (1998) e Schulman et al (1986) apresentam entre seus saberes o relacionado ao conhecimento específico da matéria de ensino, Gauthier e Tardif os chamam de *saberes disciplinares*, que são relativos ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado, e Shulman chama de *subject knowledge matter*, que se refere às compreensões do professor acerca da estrutura da disciplina, de como ele organiza cognitivamente o conhecimento da matéria que será objeto de ensino. No entanto, vale salientar, conforme exposto por Almeida e Biajone (2007), que somente a detenção bruta dos conceitos do conteúdo não é o bastante para formar um professor.

Adiante, em outra categoria, nove pessoas afirmaram que é importante para um bom professor a atualização a qual, segundo eles, refere-se a: procurar sempre melhorar, estudar, aprimoramento, atualizar-se com frequência, qualificação, formação continuada, criticidade e pesquisa.

Procurar sempre melhorar, estudando e me aprimorando. (S09)

Ser criativo, ter um conhecimento amplo do conteúdo, relacionar-se bem com os colegas e os alunos, atualizar-se com frequência. (S14)

Comprometimento com a atuação docente e atualização constante. (S23)

Estar atualizando-se sempre, interagir com o aluno, estar a frente das tecnologias e gostar do que se faz. (S24)

Criativo, dinâmico, com vontade de inovar e atualizar-se, que consiga não entrar no ritmo dos antigos que acreditam que tudo tem que ser sempre igual, mas que perceba que muitas das teorias não se aplicam na prática de sala de aula. (S27)

Uma outra questão que eu também acho fundamental para o professor, a característica do professor que é um bom professor, é o professor se sentir sempre, não é incompleto, mas sempre necessitando se atualizar buscando mais. Ele nunca pode estar satisfeito. (S34)

Acredita-se que a atualização dos professores é fundamental, visto que o mundo como um todo está em mudança contínua, novas pesquisas em diferentes áreas surgem a cada momento, e, muitas vezes, esses assuntos são de interesse dos alunos e os professores podem utilizá-los em suas aulas. Tal como analisado por COLESEL e BAGIO (2022, p.732) quando expõem que “a dimensão profissional do bom professor está relacionada à formação contínua e à busca pela atualização do conteúdo e conceitos ensinados”.

Esta importância foi constatada na Resolução CNE/CP N. 2/2015 (BRASIL, 2015) quando fala em Formação Continuada dos Profissionais do Magistério e se remete às dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, e do modo como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, que compreendem atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação, tem como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento do profissional docente. Salienta-se que a atual resolução, Resolução CNE/SE N. 2/2019, nada consta quanto à importância ou o que deve ser desenvolvido na Formação Continuada de Professores.

Além disso, existem propostas, como mostra Nóvoa (2009), de formação numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, não só na formação inicial, mas também na formação em serviço, a valorização do professor reflexivo e uma formação baseada na investigação. Ele propõe as *comunidades de prática*, que são constituídas por grupos de professores comprometidos com a pesquisa e inovação, na qual tratam de ideias sobre ensino-aprendizagem e elaboram perspectivas sobre os desafios da formação tanto pessoal como profissional e cívica dos alunos.

Ademais, os estudos de Contreras (2002) sobre o professor como pesquisador de sua própria prática, apontam que a ação investigativa se constitui numa disposição para questionar com senso crítico e de forma sistemática sua própria prática docente. Esta ideia está relacionada à necessidade de pesquisar e experimentar sobre sua prática como expressão de determinados ideais educativos.

Outro ponto relevante apresentado por nove de nossos sujeitos foi o **envolvimento**, o qual se refere a: gostar do que faz, compromisso, responsabilidade, interesse, amor pela profissão, boa interação com os alunos, ter sensibilidade e flexibilidade.

Dedicação (S11)

Amor pela profissão (S21)

Para ser um bom professor de biologia você tem que ser uma boa pessoa, você tem que amar o que você faz, tem que ser apaixonado pelo que faz e você tem que ser uma pessoa atenta aos outros. Você tem que querer que os outros sejam felizes, que os outros tenham uma vida melhor junto com você (...) se a gente gosta do que faz e se a gente quer o bem da humanidade a gente vai fazer de tudo através da nossa ciência que é a Biologia para melhorar as condições de vida das pessoas. (S34)

Segundo Nóvoa (2009), é necessário entender a importância de compreender a formação de professores no contexto de responsabilidade profissional, orientando à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. Além da responsabilidade profissional é necessário que seja lembrado do P₅ - *Público*, o qual considera que a formação de professores deve favorecer a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. Desse modo, acredita-se que seja necessário que os professores tenham uma palavra a dizer, tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educativos para que cada vez mais se envolvam em assuntos ligados à área da educação.

O conhecimento humano, diz respeito a: formar cidadão, controle de sala de aula, conhecer a realidade do aluno, que vá além do conteúdo, agente de mudança, foi mencionado por oito pessoas.

Um professor que dê liberdade aos estudantes, provoque os estudantes, atue fazendo com que haja socialização, trabalho de grupos e forneça material, ideias, conceitos. Basicamente, o que eu acho é provocar a participação dos estudantes. (S31)

Um bom professor é aquele que consegue fazer com que o estudante tenha progressos, consiga enfrentar a vida com mais instrumentos, com instrumentos mais eficientes. De uma maneira... Enfim, deve-se formar pela capacidade de um aluno de enfrentar o mundo, melhorando as

possibilidades diante do cenário que ele vai enfrentar. Isso é um bom professor para todas as áreas. (S33)

E um outro aspecto que eu acho que caracteriza um bom professor é um professor que ultrapassa o limite da sala de aula, no sentido que ele está ajudando o aluno a produzir conhecimento, a entender o conhecimento, porque na escola básica você não produz conhecimentos novos, de um ponto de vista pensando na ciência, na academia, mas você está produzindo conhecimento novo para aquele indivíduo, ele está produzindo, e o papel do professor é ser mediador e talvez isso seja a tarefa mais difícil, porque principalmente eu e acho que a geração toda, a gente foi formado num ensino muito diretivo, transmissivo, eu tenho o conhecimento eu vou transmitir pro meu aluno que não tem. E de repente a gente começa a problematizar isso, (...) temos níveis diferentes de um conhecimento e que nós precisamos conversar e buscar o entendimento do estado do conhecimento (...). Nesse sentido eu acho que a gente precisa ter um professor que ultrapasse a sala de aula, porque ele não vai só transmitir conhecimento, ele vai ajudar a formar um indivíduo cidadão. (S34)

O professor trabalha com pessoas, sendo alunos, professores ou integrantes da comunidade escolar, além disso, existe uma diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e de diferentes idades, que somente reforça a necessidade de um compromisso social e um conhecimento humano. Para Nóvoa (2009), quando aborda o P₃ - *Pessoa*, é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais dos professores, por isso é importante que eles se preparem para um trabalho sobre si próprios, para uma autorreflexão e de autoanálise.

Nóvoa também declara que se verificam as dificuldades levantadas pelos alunos, a falta de interesse, as novas realidades sociais e culturais, as quais chamam atenção para o aspecto humano e relacional do ensino que os professores convivem em seu trabalho diário. Desse modo, é exigido que os professores sejam pessoas inteiras, e se reconheça que a tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam o ser professor. Portanto, segundo Nóvoa (2009) a formação docente deve contribuir para criar hábitos de reflexão e de autorreflexão, fundamentais em uma profissão que se caracteriza a partir de referências pessoais.

Sete pessoas comentaram da importância de o professor ter metodologia:

Todas as disciplinas, ou pelo menos uma por semestre, deveriam ter obrigatoriamente um projeto de extensão como avaliação. Acho que atividades básicas após cada assunto da disciplina como no sentido de "Como você ministraria essa aula se fosse professor", seria um avanço interessante. O professor e os alunos seriam avaliados concomitantemente!! (S02)

Didática, conhecimento, metodologia (S21)

Acredita-se, assim como Nóvoa (2009), que é necessário abandonar a ideia de que a profissão docente se define somente pela capacidade de transmitir um determinado saber, pois o que a caracteriza é um lugar no qual as práticas são aplicadas, teórica e metodologicamente, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente.

Deve-se lembrar do Saber da Tradição Pedagógica apresentado por Gauthier (1998), que é o saber de dar aulas, aquele que deve ser adaptado e modificado pela experiência e validado pelo Saber da Ação Pedagógica. E o *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria de ensino), apresentado por Shulman (1986), que consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. Dois indivíduos comentaram da importância da Tecnologia, segue a fala de um deles:

Eu preciso ter um professor que integre as tecnologias ao livro. Não tem mais como você fugir disso, até porque a gente mesmo já usa muitas tecnologias como professor, mas o aluno muito mais, um jovem ele é nativo digital, diz o Prensky. E você sabe que esse nativo digital, ele precisa que a gente o ajude a incorporar essa tecnologia para ele estudar porque senão ele usa só para entretenimento. Muitas vezes ele tem até desistência da sala de aula, mas o professor não pode desconsiderar que ali nós temos um potencial muito grande. E essa é uma preocupação muito grande que eu tenho na formação de professores, a gente não tem muito espaço para isso, a gente até tem disciplinas que tem objetivo de capacitar para o uso da tecnologia, agora do ponto de vista metodológico, didático-pedagógico, como é eu integro isso no currículo agora. Eu sei usar as ferramentas, que tem inúmeras, mas eu não sei como integrar, e isso não é uma disciplina que vai fazer. Como é que eu enxergo isso? Isso só vai acontecer se todos os professores ou a grande maioria de professores do curso começarem a integrarem também, que o aluno vai percebendo e ele vai saber depois integrar. (S34)

Torna-se cada vez mais necessária uma formação docente voltada ao uso da tecnologia em todas as suas esferas, já que, conforme afirma Nóvoa (2009), as novas tecnologias vieram para revolucionar o dia a dia das sociedades e da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é importante que o professor esteja sempre envolvido em algum processo formativo que busque explorar os conceitos e modelos de concepção de inovação. No sentido de reinventar suas práticas docentes e ir além das demandas curriculares engessadas nos documentos. É preciso conhecer e saber usar diferentes tecnologias que vêm sendo difundidas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem do presente século. Além disso, é necessário ter uma compreensão da singularidade dos estudantes, promover relação professor-estudante menos hierarquizada e propicia a uma educação mais rica em significado.

Os resultados revelam que a formação do professor reflexivo é mobilizada em um processo reflexivo. E é nesse contexto que a prática docente pode ser ressignificada, ou seja, é preciso se apropriar de diferentes formações teóricas e práticas que proporcionam o hábito de refletir sobre a nossa atuação no mundo de modo a gerar as seguintes inquietações: o que fazemos, como nos relacionamos e como reagimos a situações imprevistas dos cenários educacionais. Essa lógica dos questionamentos a nós mesmos, promove a consciência do que precisa ser produzido. Assim, é possível desenvolver a excelência da arte de ensinar com valores sociais e inovações pedagógicas de forma crítica-reflexiva.

Os estudos desenvolvidos até aqui, também permitiram concluir que não basta ser um professor que explique aos conceitos específicos de forma tradicional, (método de ensino tradicional), sem nenhuma reflexão sobre como esses conceitos são assimilados pelos estudantes. Dessa forma, compreendemos que é preciso exercer uma função de mediador do conhecimento que busque entender os caminhos percorridos por cada estudante. Mas, para que isso aconteça é preciso que o professor esteja sempre inserido

no movimento formativo da ação-reflexão que mobiliza as práticas reflexivas.

A nossa pretensão é abrir algumas portas para continuarmos buscando caminhos inovadores para as práticas de ensino, na esperança de minimizar as dificuldades presente no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, concluímos sem concluir, já que sabemos que novos estudos, inquietudes e desafios estão a surgir. E assim, esperamos que este trabalho seja um canal para essa movimentação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa* [online], São Paulo, vol. 33, n. 2, p. 281-295, mai-ago. 2007. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf> Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 22 nov.2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 22 nov.2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. (2019). *Resolução CNE/CP N. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, seção: 1: 46. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 22 nov.2022.

CARLESSO, J. P. P.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem na Concepção de Profissionais da Área da Saúde. *Research, Society and Development*, v. 9, p. 143911821, 2020. Disponível em: http://coral.ufsm.br/ideia/images/producao/RSD_2020_CARLESSO_TOLENTINO.pdf Acesso em: 22 nov.2022.

COLESEL, K. F. .; BAGIO, V. A. O bom professor universitário de Ciências Biológicas: uma revisão integrativa. *Revista Educar Mais*, [S. l.], v. 6, p. 718-736, 2022. DOI:

10.15536/reducarmais.6.2022.2843. Disponível em:
<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2843>. Acesso em: 9
jan. 2023.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. Tradução Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296p. ISBN 85-249-0870-X.

FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCELO-GARCIA, C. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999. ISBN 84-89607-06-0. Disponível em: <http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Formacao-de-professores-para-uma-mudan%C3%A7a-educativa.pdf>
Acesso em: 22 nov.2022.

NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf> Ace Acesso em: 22 nov.2022.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2007.

SHULMAN, L. S. *Those who understand: knowledge growth in teaching*. *Educational*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

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

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2014. ISBN 978-85-326-2668-4.

YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

Transformações sociais e a carga das experiências concretas

Autora:

Janiara de Lima Medeiros

Universidade Federal Fluminense

Resumo

As Políticas Públicas Educacionais buscam com incansável afinco vincular uma escola de qualidade para uma educação eficiente. No entanto, a tarefa se apresenta como das mais complexas considerando os aspectos culturais e sociais bem como os aspectos político-governamentais e econômicos. Assim é que este artigo busca como objetivo principal, por meio dos textos de Lisete Regina Gomes Arelaro em seu livro “Escritos sobre Políticas Públicas em Educação”, analisar possibilidades de intervenções reais com o fim de que a melhoria das escolas, principalmente as públicas, sejam palco de uma educação renovadora, atualizada e eficiente para um novo mundo que se descortina diante do Brasil da nova política. Sabemos, também que essas características não se esgotam e não são únicas, mas que são importantes para a qualificação profissional.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Educação Brasileira. Paulo Freire.

DOI: 10.58203/Licuri.83398

Como citar este capítulo:

MEDEIROS, Janiara de Lima. Transformações sociais e a carga das experiências concretas. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O. (Orgs.). *Reflexões teóricas o Ensino e a Educação*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 123-136.

ISBN: 978-65-999183-3-9

INTRODUÇÃO

Refletir a educação no Brasil é tarefa para todos os brasileiros que, de uma forma ou de outra, participa do resultado dela. Então o pensar educação deveria estar acontecendo como uma consciência acionada diuturnamente em cada indivíduo no país.

A autora Lisete Regina Gomes Arelaro foi uma pedagoga, professora e pesquisadora além de ativista política brasileira sempre preocupada com a melhoria das escolas públicas e com a educação nas escolas nacionais, preocupação tamanha que a levou ao ativismo político em busca da conscientização do governo em relação à decadência que se apresentava em todos os setores educacionais chegando às escolas com a ênfase nos resultados alcançados pelos alunos (REDE Brasil Atual, 2022).

Reconhecida como referência em educação, Arelaro ministrou aulas como *Livre-docente* na então Faculdade de Educação da USP, título esse que que certifica ao condecorado uma qualidade superior na docência e na pesquisa. O eixo que Arelaro perseguia era pesquisa de financiamento da educação e municipalização do ensino com metodologia freiriana (REDE Brasil Atual, 2022).

O livro “Escritos sobre Políticas Públicas em Educação” Moraes (2020) inspirado nos inscitos de Lisete Arelaro empoleira-se em onze artigos mantidos com parcerias de outros educadores que sempre acompanharam a pedagoga em seus percalços e lutas para um ensino de melhor qualidade em que ela e seus afins de pensamento e ideologia buscavam através das políticas públicas de educação e seus múltiplos aspectos que começa desde a Educação Infantil abrangendo a Educação Básica.

Dessa forma, através do livro “Escritos sobre Políticas Públicas em Educação” (2020) há de se buscarem elementos que podem responder ao problema em questão visando, ao menos, a que se mantenha a esperança de escolas e ensino atualizados em cada canto deste país.

A problemática da pesquisa deste artigo envolve as transformações sociais que permeiam os projetos que se acumulam em papéis de gaveta ou em arquivos virtuais e a carga das experiências concretas que exigem uma efetiva e atualizada realização desses

projetos; dessa forma, como caminhar com ensino de excelência devidamente atualizada e que aguarda aprovação governamental?

A educadora Lisete Arelaro, inspiradora dos textos que motivam a obra, estabelece um vínculo com Paulo Freire que, apesar de não haver cronicidade com a época atual, estabeleceu bases fortes a uma educação responsável para um ensino eficaz, não devendo ser desprezado como um alicerce aos novos tempos.

A perspectiva de ensino de qualidade no Brasil apresenta-se como uma quimera. Sai governo, entra governo e nada muda o que soma em subtração de avanço no ensino-aprendizagem, visto que, se o progresso se expande a cada minuto, e os projetos políticos educacionais para atualização não andam, toda demanda de ideias e projetos resulta em lixo educacional.

Estudando o livro de Lisete, percebe-se existe uma possibilidade de surgir um caminho que favoreça os esforços dos profissionais da educação em fazer valer através das ações governamentais os projetos que são estabelecidos para essa melhoria do ensino.

A autora estabelece um vínculo com Paulo Freire que, apesar de não haver cronicidade com a época atual, estabeleceu bases fortes a uma educação responsável para um ensino eficaz, não devendo ser desprezado como um alicerce aos novos tempos; dessa forma é que se justifica esta pesquisa.

Desta forma, por meio dos textos de Lisete Regina Gomes Arelaro em seu livro “Escritos sobre Políticas Públicas em Educação”, este trabalho tem como objetivo analisar possibilidades de intervenções reais com o fim de que a melhoria das escolas, principalmente as públicas, sejam palco de uma educação renovadora, atualizada e eficiente para um novo mundo que se descortina diante do Brasil da nova política.

METODOLOGIA

O desenvolvimento deste artigo tem como base o “Escritos sobre Políticas Públicas em Educação” (2020) de Lisete Arelaro. Por partir de uma hipótese levantada, este texto tem o cunho dedutivo, e, apoiado numa revisão bibliográfica, ela tem o caráter qualitativo: “A pesquisa qualitativa tem sua base no princípio positivista e neopositivista, e seu

objetivo está pautado em estudar os valores e fenômenos humanos e naturais para estabelecer e fortalecer uma teoria a ser defendida” (AC, 2022).

O livro da autora será estudado e dele deduzidas possibilidades de reformas e introdução de projetos aplicáveis à atualização conforme o contínuo progresso atual.

Este estudo é incentivado e enriquecido por meio da participação nos encontros do Grupo Pesquisa Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento: pensamento crítico latino-americano e tradutibilidade de Antonio Gramsci (GPETED)¹, coordenado pela docente Zuleide Simas de Silveira, oferecido ao Programa de Pós-graduação *Strictu-sensu* em Educação, da Universidade Federal Fluminense - UFF, no ano de 2022.

Haverá intertextualização com os autores parceiros do livro em questão bem como outros pensadores e pedagogos que são afins às ideias de Arelaro, como seu amigo e principal educador do século passado Paulo Freire, fortalecendo a revisão bibliográfica dentro dos capítulos que dividirão a pesquisa.

UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E LIBERTADORA

Moraes e Tamberlini (2020) na obra “Escritos sobre Políticas Públicas em Educação” faz uma referência aos pensamentos de Arelaro que sempre se baseou em Paulo Freire. As três autoras suportam a educação contrária às políticas neoliberais defendidas por vários autores e profissionais da educação. Teixeira e Lima (2019) consideram que as políticas neoliberais desarmam as políticas sociais, e conforme Moraes e Tamberlini (2020, p 16):

Lisete defende uma educação crítica e libertadora, baseada na dialogicidade, que discuta o mundo que nos circunda e, colocando o conhecimento socialmente produzido ao longo da história ao alcance das classes populares, vise torná-las agentes históricos voltados às transformações sociais.

¹ O GPETED “tem como objetivo geral incorporar ao debate acadêmico a leitura crítica de autores clássicos e contemporâneos que pensaram e pensam a América Latina na perspectiva da classe trabalhadora”. Disponível em <http://gpeted.sites.uff.br/>

Dessa forma Lisete, através de seu envolvimento com a política, percebe e luta contra o individualismo desenvolvido pela educação neoliberal buscando soluções para uma construção real de “possibilidades coletivas”; dessa forma, havia o olhar de uma pedagoga que não queria sustentar a educação em belas palavras, mas em realidades construtivas.

Diante disso tudo, as discussões hoje, no Brasil, sobre a política educacional, estão sendo dinamizadas em torno das ações neoliberais, que embora tenha como contraponto o enfrentamento político de organizações político-sindicais, tem sucumbido aos ditames do mercado financeiro, com a aquiescência da elite política financeira do país (TEIXEIRA e LIMA, 2019, p. 1801).

Os autores observam a urgente necessidade de “análises e metodologias diversas de abordagens teórico-metodológicas” por parte dos profissionais da educação para distinguir se as estratégias neoliberais são realmente o que se pode ter por base no momento atual considerando que essas bases têm conceitos formados e reformulados.

Segundo as autoras Arelaro e Cabral (ARELALO, 2020, p.21 - 44), no capítulo intitulado “Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora”, o ‘discurso neoliberal’ apresenta uma metódica construção de saberes que se acomodam com versos irrealis de possibilidades ilimitadas que, ao se apresentar como projeto, são inviabilizados pela conjuntura capitalista e a política dominante do país com uma grande força de corrupção. Conforme as autoras (p.22), o discurso neoliberal tem um lado que “requer um tipo de conhecimento diferente, que sustente e fundamente a concentração de renda como fato natural e que tem alimentado problemas sociais como o desemprego, a fome, a baixa qualidade de vida de grande parte da população no mundo e, atualmente, também nos países mais ricos”.

As relações sociais no Brasil são reguladas de acordo com políticas neoliberais que reforçam “mecanismos de produtividade do mercado capitalista” (TEIXEIRA e LIMA, 2019, p. 1800), buscando sempre o lucro; assim sai das mãos do Estado a responsabilidade social, e dessa forma, muitas empresas têm de desenvolver competências em local de trabalho para que se obtenha mão de obra qualificada e instruída já que o resultado é a

marginalização da educação e “o incentivo às grandes empresas para assumirem seus próprios sistemas de ensino” (TEIXEIRA e LIMA, 2019; OLIVEIRA, 1998, p.; 116).

PAULO FREIRE E PARCERIA DE EXPERIÊNCIAS CONCRETAS

De mãos dadas, Paulo Freire e Arelaro desenvolviam pensamentos progressistas libertadores da educação brasileira acompanhando a atualização da globalização. Cabral e Arelaro (ARELALO, 2020, p.21) destacam alguns aspectos do pensamento de Paulo Freire referentes à teoria do refletir a educação como:

“a crítica à educação bancária; a educação crítica como prática da liberdade; a defesa da educação como ato dialógico; a problematização e interdisciplinaridade no ato educativo e a noção de ciência aberta às necessidades populares”.

Paulo Freire foi um dos principais educadores do Brasil, principalmente considerando a passagem de um mundo desunido ao globalizado. Fundamentador da tendência progressista libertadora, é reconhecido por criar metodologia de alfabetização com experiências concretas. Foi responsável por alfabetizar trezentos cortadores de cana-de-açúcar em apenas 45 dias no Rio Grande do Norte. Foi João Goulart, então presidente do Brasil, que o designou para o Plano Nacional de Alfabetização, hoje atualizado como Política Nacional de Alfabetização. Paulo Freire é hoje o Patrono da Educação Brasileira por força da Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. O educador faleceu em 1992 (AZEVEDO, 2019).

Em parceria com Paulo Freire, Arelaro desenvolveu estudos que certificavam o que o famoso educador desvendava “a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador” (AZEVEDO, 2019, p. 2). Isto é, ensinar conteúdo preestabelecidos e fixados limitava o desenvolvimento de competências adquiridas e raciocínio pessoal, além de somar conhecimentos repetidos do educando que nada mais faz que decorar para fazer uma

avaliação e esquecer, como um pote cheio despeja o excesso (FREIRE, 1974), sem jamais raciocinar o conteúdo recebido e sua importância.

Vale lembrar que, na visão freiriana, “ensinar conteúdos clássicos, como gramática, aritmética, teorias epistemológicas e a cientificidade nas ciências naturais e exatas, é uma alienação” (AZEVEDO, 2019, p. 3). Para explicar isso, basta lembrar que até os anos de 1970 ou até um pouco mais, no Brasil, as escolas ensinavam que a átomo era a menor partícula e era. Hoje se sabe que não se tem como dimensionar já que os aparelhos que visualizam partículas ínfimas ainda poderão ser sempre limitados por não sabermos exatamente o infinito das possibilidades, como por exemplo, “não temos a medida exata da massa de um neutrino porque os instrumentos usados para calcular a massa das partículas fundamentais não são sensíveis o suficiente” (FRANCIOLLE, 2021, p 3; AZEVEDO, 2019).

O pensamento construtivista de Paulo Freire também já desenvolvido por Piaget, bem como o do socioconstrutivismo de Vygotsky, pelos quais lutava Lisete Arelaro, é que dava forma a pedagogia libertadora, e essa pedagogia valorizava o aprendizado adquirido pelo educando dentro e fora da escola para desenvolvê-lo numa linha crescente que se soma através de pesquisa e pelo interesse de suas próprias necessidades resultado de seu amadurecimento e crescimento cognitivo, mantendo sempre o professor como mediador, e, ainda conferindo que, “a ciência desenvolvida nos laboratórios é apenas uma das maneiras de se “fazer ciência”. Para construir conhecimentos, é necessário pesquisar, refletir, observar, experimentar e validar ou refutar as teorias” (CABRAL e ARELARO, 2020; AZEVEDO, 2019, p. 3; FOSSILE, 2010).

O Construtivismo afirma que o conhecimento é resultado da construção pessoal do aluno; o professor é um importante mediador do processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem não pode ser entendida como resultado do desenvolvimento do aluno, mas sim como o próprio desenvolvimento do aluno (FOSSILE, 2010 - grifo do autor, Apud BARBOSA, 2015)

Dessa forma, conforme Cabral (2020), Arelaro e Freire lutavam buscavam por um ensino de experiências e inovações com direcionamentos concretos e válidos para o futuro dos educandos. E ainda vale lembrar que para uma escola que construía um educando de acordo com a sua ciência em vez do senso comum, os dois educadores não eram a favor

do empresariamento da educação, porém passaram por fases quando se constituía dessa necessidade, no entanto, ao pensamento de Lisete, isso “levaria à perda da função social da escola” (Ano, p. 6).

Pode-se, então, perceber o quanto o educador Freire influenciou o desenvolvimento de Lisete para uma educação libertadora.

LISETE ARELARO SOBRE PAULO FREIRE

Arelaro estava sempre observando que Freire acabou sendo aos olhos do grupo que defendia a ‘escola sem partido’ como um influenciador antieducacional, isso porque tomavam suas teorias por libertinas e não libertadoras. Bem normal para aqueles que procuram o que não sabem, porque não terão a capacidade de reconhecê-lo ao encontrar. Dessa forma, Lisete chamou a ‘escola sem partido’ por ‘escola com mordaza’, considerando ela que o Brasil passa por um controle ideológico. Isso porque o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) acolheu uma proposta educacional completamente contrária às teorias freiriana (ARELARO, 2022. *In* TAMBERLINI, 2022, p.15 - 20), no trabalho intitulado “Lisete Arelaro: esperança e utopia”.

Arelaro comungou com Freire a escola libertadora para que os educandos do Brasil se desenvolvessem mais rápido e de forma mais efetiva e eficaz já que as inovações que estavam por vir teriam essa necessidade, ou seja, o repositório de conteúdo não haveria espaço para futuro que chegava com uma tecnologia tão avançada, fato esse que se pode considerar Freire um iluminado já que ele não chegou a viver para ver isso. E como numa sinfonia das palavras Lisete declarou:

Eu diria que hoje o Paulo Freire é um nome nacional, de conhecimento, de leitura e de esperar, porque, realmente, nessa situação horrível em que nós estamos, ter certeza científica, artística e literária de que a esperança é possível, é muito bom. E Paulo Freire faz esse percurso, nos ajuda a percorrer essa travessia (ARELARO, 2022. *In* TAMBERLINI, 2022).

Assim muito teria de ser dito dos conhecimentos e ideologias desenvolvidas por Freire e Arelaro quando se trata da educação, e o que se vê atualmente é motivo de luta. Enquanto isso o PNA-2019 anuncia pelos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), fonte INEP, que “54,73% dos alunos em níveis insuficientes de leitura; 33,95% dos alunos em níveis insuficientes de escrita; 54,46% dos alunos em níveis insuficientes de matemática (BRASIL - PNA, 2019, p. 9. *Grifo do autor*). Segundo os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016:

54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Desse total, cerca de 450 mil alunos foram classificados no nível 1 da escala de proficiência, o que significa que são incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes. Em escrita, 33,95% estavam em níveis insuficientes (1, 2 ou 3). Embora o número não seja tão alto em comparação com leitura, percebe-se a gravidade do problema diante da descrição desses níveis: aproximadamente 680 mil alunos de cerca de 8 anos estão nos níveis 1 e 2, o que quer dizer que não conseguem escrever “palavras alfabeticamente” ou as escrevem com desvios ortográficos. Quanto à escrita de textos, ou produzem textos ilegíveis, ou são absolutamente incapazes de escrever um texto curto. Observando ainda os dados da ANA, 54,46% dos estudantes tiveram desempenho abaixo do adequado em matemática, o que significa que não eram capazes, por exemplo, de calcular adição de duas parcelas com reagrupamento, nem de associar o valor monetário de um conjunto de moedas ao valor de uma cédula.

Essa é uma realidade cruelíssima considerando a necessidade do desenvolvimento das crianças e jovens para o adulto que se faz mister para os dias atuais e futuros do Brasil. E essa é a realidade que Freire suspeitava que houvesse de acontecer, conforme Lisete (2022. *In* TAMBERLINI, 2022).

EDUCAÇÃO PRIVATIZADA E PARENTAL

Arelaro considera que “uma das questões polêmicas na área da educação e que se encontra presente na Constituição Federal (CF) de 1988 é o princípio educacional da gestão democrática” (ARELALO, 2020, p. 59). A partir daí, vasculhando e revirando todas as formulações teóricas pedagógicas e considerando que - apesar de não dever ser assim, toda essa carga de lei cai sobre as escolas públicas - surge uma educação por muitos países reconhecida que é a educação parental e privatizada que não será objeto de novas pesquisas.

Adrião (2018, p. 4) defende que relacionada à privatização escolar “operacionaliza-se por meio de três formas: financiamento público, aumento das matrículas em estabelecimentos particulares e introdução de políticas ou programas de escolha parental.” E indica algumas dimensões para essa privatização (Tabela 1).

Arelaro deixou em entrevista disposta na obra de Tamberlini (2022, p. 13):

A BNCC não nasceu para ser um currículo, mas ela está se tornando um currículo e eles querem um currículo único e o que é que você faz? Primeiro, desqualifica a formação de professores, o que o Conselho Nacional de Educação está fazendo e vou citar aqui, na pessoa da Maria Helena Castro, que é sua presidenta, que é a mesma que assessorou por oito anos o governo Fernando Henrique Cardoso (primeira e segunda gestão) e mais, foi secretária de educação em São Paulo, na gestão José Serra, e sabe o que eles fizeram? Fizeram “jornalzinho” que era para o professor seguir exatamente o que eles estavam propondo. Era tão absurdo que tinha lá, por exemplo, “devo chegar na sala e o professor tem que estar sempre animadinho” é verdade que professor animadinho muda as condições de trabalho, não é? Sempre um professor animadinho dá mais animação na sala, o que acontece é que havia a prescrição: “você deve chegar e dizer com animação *oi, boa tarde*” e havia um emoticon ao lado de uma carinha para você, professor, saber o que era para fazer. Eu estou dizendo isso porque esta ideia de que o professor é incapaz, que nós professores, especialmente das séries iniciais, ou da educação infantil,

somos incapazes, que reagimos a qualquer inovação e somos preguiçosos, é uma ideia muito em vigor difundida pelos privatistas no Brasil, que nunca entraram, como a Maria Helena Castro, em uma escola pública e nunca vivenciaram o que quer dizer a educação das crianças pobres e muito pobres.

Tabela 1. Tabela Matriz das dimensões e formas recentes da privatização da Educação Básica a partir de mapeamento da literatura- 1990-2014. Fonte: Adrião (2018, p. 11).

Da Oferta Educacional

Financiamento público a organizações privadas: Subsídio à oferta por meio de convênios/contratos/termos de parcerias entre governos e organizações privadas; Subsídio à demanda por meio de incentivos fiscais.

Oferta privada: Escolas privadas com fins de lucro; Tutorias; Aulas particulares.

Incentivos à escolha parental (subsídio à oferta): Escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas com fundos públicos (*Charter school*); Bolsas de estudo (*Voucher*); Educação domiciliar.

Da Gestão da Educação Pública

Privatização da Gestão Escolar: Transferência da gestão escolar para organizações com fins de lucro; Transferência da gestão escolar para organizações sem fins de lucro; Transferência da gestão escolar para cooperativas de trabalhadores e de pais.

Privatização da Gestão Escolar Pública: Transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPPs; Transferência da gestão do sistema educacional para organizações sem fins de lucro.

Privatização da Gestão Escolar Pública: Transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPPs; Transferência da gestão do sistema educacional para organizações sem fins de lucro.

Do Currículo

Compra ou adoção pelo poder público de desenhos curriculares elaborados pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de sistemas privados de ensino (SPE).

Com privatização, o financiamento público para bolsas de estudos ganhará força, oprimindo o Estado a fornecer meios para que o estudante brasileiro seja atendido. Indicando Adrião para as possibilidades, “implantação de convênios ou contratos entre esferas governamentais e setor privado e presença de mecanismos de incentivos fiscais

para a escola privada, como dedução de impostos ou renúncia fiscal”, além de escolas comerciais de baixo custo (ADRIÃO, 2018, p. 4; ADRIÃO *et al.*, 2012).

Em relação à educação parental, Adrião (2018) reconhece que os maiores incentivos vêm, ou devem vir, principalmente das famílias já que delas dependem a oferta da boa formação do educando, conforme a autora, “em relação aos mecanismos de incentivo à escolha parental, o inventário das produções permitiu identificar três principais formas: a introdução de *charter schools*; a adoção de cheque-educação ou *voucher* e a educação domiciliar ou *homeschooling*” (ADRIÃO, 2018, p. 13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lisete é um assunto tão amplo que se somariam páginas e páginas para revelar seus pensamentos defesa e vivência. A exposição, que a autora faz das teorias que defende, junto a outros pedagogos como Tamberlini, Adrião e outros não encontra meios de contra argumentação.

Ao final desta pesquisa, é possível observar que o Brasil parece estar sempre correndo atrás da educação atualizada e promissora, mas nunca ao lado ou à frente. Projetos que vêm e vão, mudam de nomes e são repaginados, vertentes que se contradizem em órgãos (INEP, BCNN, MEC e outros) que estão lotados de projetos engavetados estão sempre defasados em relação a situação social atual.

A educação parental, por exemplo está ganhando corpo no mundo afora, formas online de ministrar conhecimentos favorecendo a pesquisa estão se espalhando com alago natural, mas o Brasil está cheio de teorias que são facilmente defasadas pela nova cultura globalizada.

Visto isso, parece fácil falar em privatização, e é, mas concretizar vai uma grande distância neste país que vê nesse perfil uma educação que não se pode dominar o resultado.

Dessa forma, faz-se importante ler Arelaro, ela tem as teorias de base para uma grande revolução educacional, mas que provavelmente a reforma política deveria

acontecer antes para que seja facilitada a reforma educacional para uma escolarização transformadora.

REFERÊNCIAS

AC *Artigo científico*. Sem autor. 2022. Disponível em <https://artigocientifico.com.br/guia-completo-de-metodologia-cientifica/>. Acesso nov./2022.

ADRIÃO, Theresa. *Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais*. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. ISSN 1645-1384

ADRIÃO, Theresa; Teise Garcia; Raquel Borghi; Lisete Arelaro. *As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose?* <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200011>. Acesso nov./2022. 2012.

AZEVEDO, Jonas da Silva. *Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?* Julho 5, 2019. Disponível em <http://escolasempartido.org/blog/por-que-o-pensamento-pedagogico-de-paulo-freire-leva-a-doutrinacao-ideologica-politica-e-partidaria/>. Acesso nov./2022.

BARBOSA, PRISCILA M. R. O construtivismo e Jean Piaget. *Revista Educação Pública*. 2015. DISPONÍVEL EM: < [HTTPS://EDUCACAOPUBLICA.CECIERJ.EDU.BR/ARTIGOS/15/12/O-CONSTRUTIVISMO-E-JEAN-PIAGET](https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/12/o-construtivismo-e-jean-piaget)>. ACESSO EM 2 FEV. DE 2023.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Política Nacional de Alfabetização (PNA)*. 2019. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF. ISBN 978-65-81002-00-8.

FOSSILE, Dieysa K. Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas. *Revista Alpha*, Patos de Minas, UNIPAM. 2010. Disponível em: http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/construtivismo_versus_socio_interacionsimo.pdf. Acesso nov./2022.

FRANCIOLLE, Marcelo. *Qual é a menor partícula do universo? (E quanto a maior?)*. 20 de Julho de 2021. Disponível em <https://gaiaciencia.com.br/qual-e-a-menor-particula-do-universo-e-quanto-a-maior-espaco-fisica>. Acesso nov./2022.

MORAES, Carmen S. Vidigal, e TAMBERLINI, Angela R. M. B.; ARELARO, Lisete Regina Gomes. Esperança e utopia. In Arelaro, Lisete Regina Gomes. *Escritos sobre políticas*

públicas em educação. São Paulo: FEUSP, 2020. 294 p. ISBN: 978-65-87047-02-7 (E-book)
DOI: 10.11606/9786587047027.

REDE Brasil Atual (RBA). *Morre a educadora Lisete Arelaro, defensora do ensino público no Brasil*. 2022. 13/03/2022. Disponível em <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/morre-educadora-lisete-arelaro-ensino-publico-brasil/>. Acesso nov./2022.

OLIVEIRA, Maria auxiliadora Monteiro. *Escola ou empresa?* Petrópolis: Vozes, 1998.

TAMBERLIN, Angela Rabello Maciel de Barros. O legado de Lisete Arelaro: presente ontem, hoje e sempre em seus enredamentos com Paulo Freire. *Trabalho Necessário*, v. 20, n. 42, 2022.

TEIXEIRA, Jhaimes Souza; LIMA, Iracema Oliveira. *Neoliberalismo e privatização da educação no Brasil*. 2019. In.: XIII Colóquio Nacional; VI Colóquio internacional do museu pedagógico UESB. Out/2019. Disponível em <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/8890/8545>. Acesso nov./2022.

O desafio de inovar o processo de aprendizagem de cálculo no ensino superior: Uma experiência da abordagem desing thinking

Autora:

Gilselene Guimarães

Universidade Estácio de Sá

DOI: 10.58203/Licuri.83399

Como citar este capítulo:

GUIMARÃES, Gilselene. O desafio de inovar o processo de aprendizagem de cálculo no ensino superior: Uma experiência da abordagem desing thinking. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O. (Orgs.). **Reflexões sobre o Ensino e a Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 137-150.

ISBN: 978-65-999183-3-9

Resumo

De acordo com as necessidades que o mercado atual demanda ao profissional de Engenharia é possível reconhecer que o modelo do processo de aprendizagem proposto ao discente do referido curso se encontra potencialmente desatualizado. Neste contexto é que se justifica a proposta de implementação do método Design Thinking como uma das formas de buscar estratégias criativas capaz de inovar a construção do conhecimento. O objetivo foi entender o nível da qualidade do processo de aprendizagem, assim como os limites e as vantagens da aplicação do método Design Thinking. Os dados aqui apresentados representam alguns dos resultados obtidos a partir da investigação qualitativa, descritiva e exploratória realizada, através da aplicação de questionários, com os discentes do curso de Engenharia Civil, da Universidade Estácio de Sá, campus Cabo Frio/RJ, no primeiro semestre do ano de 2022. A principal conclusão evidenciou que, para que aconteça o ensino e a aprendizagem é preciso que educandos sejam protagonistas e construam suas próprias respostas a partir de uma aprendizagem significativa que interaja com a maneira como pensam, agem e sentem. A complexidade deste cenário sugere um necessário questionamento sobre como romper com estruturas que engessam o atual processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Inovação. Engenharia. Ciências exatas.

INTRODUÇÃO

A proposta conduzida nesta investigação surge na busca por respostas aos anseios da comunidade acadêmica no que diz respeito ao nível de qualidade do aprendizado assim como as formas de questionar nosso próprio entendimento acerca da concepção de um processo de ensino e aprendizagem e entender os limites e vantagens da aplicação do *Design Thinking* dentro de um contexto de educação superior. Propõe, ainda, sair da “zona de conforto” na intenção de, junto aos discentes, construir uma mudança com responsabilidade compartilhada na construção do processo de ensino e aprendizagem.

As principais discussões e resultados obtidos a partir das estratégias metodológicas realizadas no desenvolvimento da pesquisa, ocorrida durante o primeiro semestre do ano de 2022, desenvolvida na Universidade Estácio de Sá, campus Cabo Frio /RJ, busca ressaltar a criatividade e a inovação como competências capazes de promover um crescimento no processo de aprendizagem autônoma e autoral.

Ancorada na consciência deste desafio é que nasce o desejo de investigar a implantação do método *Design Thinking* como uma forma de buscar propostas criativas capaz de inovar a construção do conhecimento individualizado, suprimindo necessidades seja dos discentes seja dos profissionais da educação.

O método *Design Thinking* privilegia a complexidade e a não linearidade com a característica da simplificação e da humanização dos processos na busca por soluções de forma colaborativa.

Um dos principais objetivos desta pesquisa considera a importância em compreender como a abordagem do *Design Thinking* pode auxiliar o discente no desafio da compreensão de conceitos complexos, que circundam o aprendizado do curso de Engenharia Civil, valorizando uma aprendizagem autônoma e criativa. Além disso, busca incentivar o processo do pensamento crítico a fim de que favoreça a tomada de decisão na busca estimulando uma aprendizagem mais colaborativa.

Quando se pensa no termo *design*, normalmente se busca associar sua definição ao estudo das artes relacionado ao conceito de estética de formas ou objetos. Se questionado a uma pessoa o que ela entende sobre a definição desta palavra, é comum ouvir opiniões relacionadas a beleza dos objetos ou de obras renomadas.

Todavia, nem sempre se consegue fazer a correlação do raciocínio lógico existente entre o processo de criação e o termo *design*, na intenção de chegar a um resultado

satisfatório. Nesse sentido, o termo design pode assumir significados e representações diferenciadas, como resultado de um processo de uma mente pensante, com uma lógica a ser seguida para que um projeto atinja o seu ápice e se concretize. Sendo assim, as linhas dos desenhos arquitetônicos podem representar muito além dos encantadores traçados estéticos. As curvas podem ensinar a sonhar, a viver e a perceber que a beleza é leve; é sutil; é maleável. O *design* pode ir muito além da forma estática e tem tudo a ver com o significado que cada um assume para si e/ou direciona para o resultado esperado.

Portanto, o objetivo foi entender o nível da qualidade do processo de aprendizagem, assim como os limites e as vantagens da aplicação do método *Design Thinking*.

MÉTODOS

Quanto aos objetivos propostos, esta investigação classificou-se como descritiva e exploratória e, quanto a sua forma de abordagem, privilegiou o tipo qualitativo. Segundo Rampazzo (2005), o caráter descritivo propõe a estratégia da observação, um registro e uma análise dos fatos estabelecendo uma relação de causalidade e, a abordagem qualitativa, conforme Moreira (2002), permite ao pesquisador uma conduta flexível, interpretando as situações de acordo com a percepção dos sujeitos envolvidos.

Na tentativa de imergir na verdadeira problemática cotidiana dos discentes, especificamente do curso de Engenharia Civil, durante o processo de aprendizagem da disciplina de Cálculo Diferencial e Integral, foram realizadas três estratégias metodológicas, envolvendo 82 discentes (63 do sexo masculino e 19 do sexo feminino), matriculados na disciplina de Cálculo, a saber: aplicação do questionário do tipo aberto, aplicação da técnica *Brainstorming* e aplicação da técnica do desenho esquemático, com a intenção de apurar os dados de pesquisa. Essas três ferramentas de recolha de dados foram acompanhadas da estratégia da observação e teve a função de indicar futuros insights (percepções) significativos que deram sentido aos fatos.

Para Ludke e André (1986), a observação tem um papel muito importante num trabalho de natureza investigativa, e é utilizada como uma técnica de complementaridade

a outras técnicas, permitindo um contacto pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Uma das grandes vantagens de utilizar a estratégia da observação está na possibilidade do acesso rápido aos dados de situações habituais e da captação de palavras que podem esclarecer o comportamento dos observados.

Para atender as demandas impostas pelo cotidiano acadêmico, foi feita a opção de iniciar a apuração dos dados com a aplicação do questionário do tipo aberto, aos 82 discentes do curso de Engenharia Civil e, em seguida, a técnica do *Brainstorming*. Vale ressaltar que alguns dos resultados ora apresentados irão privilegiar somente as estratégias de aplicação do questionário e da técnica do *Brainstorming*, na intenção de provocar a reflexão e discussão da problemática inicial.

Os principais questionamentos abordados na aplicação do questionário foram: “que métodos de aprendizagem para as disciplinas de exatas você escolheria?”; “considera que seja importante a aprendizagem colaborativa?”; “como você entende que a aprendizagem colaborativa pode acontecer no seu curso?”; “qual a sua opinião sobre ser produtor e protagonista de seu próprio aprendizado?”. Da mesma forma, a técnica do *Brainstorming* foi dividida em dois grandes blocos com as seguintes palavras-chaves: Autonomia, Criatividade e Problema, para o primeiro bloco; e Protagonismo, Ética e Empatia para o segundo bloco.

Como foi definido até então, o *Design Thinking* trata de um importante método colaborativo que visa a solução para uma problemática específica. Para que as dificuldades de um aluno da área de exatas, matriculado na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral, possam ser sanadas, é preciso, antes de tudo, que seja priorizado a prática da empatia. Ou seja, acolher as verdadeiras necessidades do outro sabendo acomodar as perspectivas e os desejos alheios.

Nesse sentido, as respostas obtidas a partir do questionário e da técnica do *Brainstorming* mostraram-se altamente importantes diante da perspectiva de conhecer o perfil de quem está aprendendo, de modo que as soluções propostas para o processo de uma aprendizagem autônoma pudessem fazer algum sentido na vida dos discentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A aplicação do questionário, do tipo aberto, contemplou 82 discentes (63 do sexo masculino e 19 do sexo feminino), matriculados na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral, do curso de Engenharia Civil. Este instrumento de coleta de dados foi elaborado na intenção de evidenciar novas e boas ideias, além de complementar e/ou aprimorar ideias já existentes. O instrumento foi composto por 24 questionamentos na sua íntegra, mas para este momento de exposição de resultados serão contemplados somente 4 principais questões que melhor interage e dialoga com a aplicação do método *Design Thinking*, a saber: a escolha do melhor método de aprendizagem para as disciplinas de exatas, a importância da aprendizagem colaborativa na aplicação do método *Design Thinking*, a importância da aprendizagem colaborativa no curso de Ciências Exatas e a capacidade do discente ser protagonista de seu próprio aprendizado.

De acordo com os resultados obtidos, a primeira questão tratou da escolha do melhor método para aprender questões das disciplinas de exatas (figura 1), a partir dos 82 discentes que responderam o questionário, foi possível perceber que 50 desses sujeitos afirmam que o melhor método de aprendizagem para as disciplinas de exatas é trazer a relação da teoria com a prática. Seguindo a apresentação dos resultados para esta primeira questão, evidenciou-se, com 27 respostas, a importância de demonstrar as aplicações práticas em laboratórios específicos e resolver problemas cotidianos. Na sequência, houve o relato de outros métodos, tais como: trabalhos em grupos, estudos de práticas cotidianas de pesquisa, diálogo como docente, entre outros.

Outra questão abordada no questionário tratou da importância de uma aprendizagem colaborativa dentro da aplicação da metodologia *Design Thinking*.

Conforme pode ser observado, 39% dos entrevistados responderam que a aprendizagem colaborativa pode ser muito enriquecedora pela troca de opiniões privilegiando diferentes pensamentos e 31% entende que o trabalho em equipe e o convívio cotidiano favorece e faz progredir a aprendizagem colaborativa.

Foi possível entender, também, que 25% dos discentes consideram importante o processo de aprender colaborativamente considerando o senso crítico e a compreensão exercitada por todos. Para tanto, vale ressaltar que 4% acredita que esta estratégia não

acrescenta nada de positivo e 1% admite que não aceita ideias contrárias às suas.

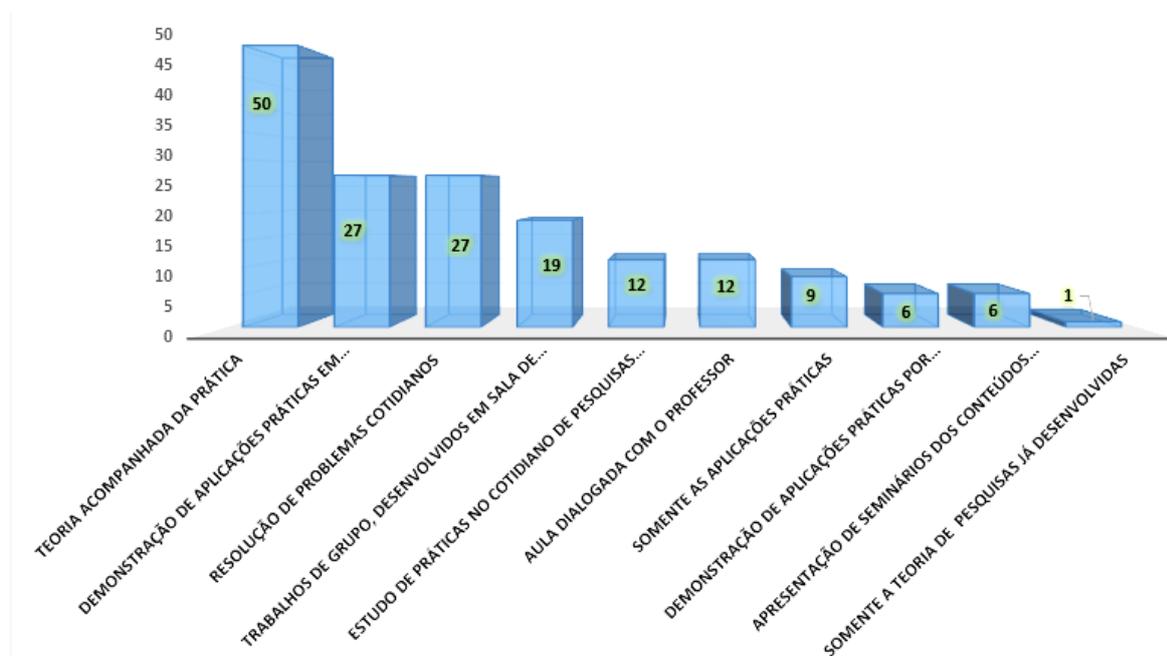


Figura 1. Escolha do melhor método de aprendizagem para as disciplinas de exatas.

Várias são as estratégias que podem contribuir para que se desenvolva o processo de aprendizagem colaborativa. Uma das questões do questionário buscou entender a importância da aprendizagem colaborativa no curso de Ciências Exatas.

Nesse contexto, os dados apontaram para o entendimento de que quase a metade do total dos educandos (49%) consideram que a análise e resolução de exercícios práticos, durante as aulas, pode auxiliar no processo da aprendizagem.

Entretanto, atividades como os trabalhos em equipes, a participação em congressos, a vivência com profissionais atuantes na área, entre outros, representou 51% do total, demonstrando a eficácia do método como estratégia no processo de ensino e aprendizagem.

E, finalmente, a última grande questão que foi analisada a partir dos dados obtidos na aplicação do questionário, com resultados significativos, fez referência à capacidade do discente em ser protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Esta proposta apresentou um resultado positivo, com significativa adesão dos discentes apesar de

mostrar que uma parcela dos entrevistados não entendeu como isso pode ser favorável no seu processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, foi possível observar que 32% dos sujeitos, concordou e aceitou a ideia de que o protagonismo pode ser uma estratégia válida para um aprendizado satisfatório; e, 20% concordou e entendeu que ser protagonista do seu próprio aprendizado deveria ser uma prioridade para o sucesso do processo de aprender.

Além disso, 21% dos sujeitos respondentes, compreenderam que ser protagonista do seu aprendizado pode ser uma alternativa que funciona somente para algumas disciplinas, mas pode não ser eficientes para outras. O que se torna compreensível devido ao fato de que não temos nem a obrigação e nem a capacidade de agradar a todos.

Outras opiniões foram apresentadas com pareceres negativos, ainda que em menor proporção, mas com importantes pontos de reflexão, tais como: a incapacidade de sentir-se protagonista, a grande demanda de tempo para se tornar protagonista, os docentes são remunerados para ensinar, maior duração do tempo hora/aula, turmas numerosas.

Dando continuidade ao processo de coleta de dados realizou-se a técnica do *Brainstorming*, que foi organizado em equipes, na intenção construir um grande painel coletivo utilizando *post-it* (Figura 2), com palavras que melhor representem, sentidos e significados das palavras chaves escolhidas.

As palavras chaves foram definidas formando dois importantes blocos representativos, a saber: Autonomia, Criatividade e Problema, para o primeiro bloco; e Protagonismo, Ética e Empatia para o segundo bloco. Para a análise desses resultados foi priorizado dois importantes conceitos utilizados na aplicação do método *Design Thinking*: autonomia e criatividade.

A partir dos painéis construídos com essas palavras, foi possível compactar os resultados, conforme apresentado na Tabela 1, as palavras representativas que foram utilizadas com maior frequência e que merecem reflexões.

A palavra autonomia foi representada, com maior frequência, a partir de 8 novas palavras, com novos sentidos e significados, escolhida por ser considerada uma das características mais importantes para que o discente consiga desempenhar seu protagonismo durante o seu processo de ensino e aprendizagem. Já o termo criatividade, conceito essencial quando se trata do método *Design Thinking*, foi representada, com

grande frequência, por 3 novas palavras.



Figura 2. Exemplo do painel construído no Brainstorming com a palavra Autonomia. Fonte: Os Autores (2022).

Ser criativo exige do sujeito a capacidade de saber conviver com a diversidade de ideias, crenças e valores, enquanto a autonomia permite encontrar soluções equilibradas para viver na sociedade de conhecimento inclusivo. O ambiente de aprendizagem pode ser essencialmente transformado e reconfigurado pela criatividade dos educandos inseridos nos espaços de vivência de aprendizagem.

O método *Design Thinking* traz uma proposta que surgiu inicialmente dentro do conceito de *design*, privilegiando os aspectos de forma e beleza. Porém, profissionais de várias áreas diferenciadas entenderam e aderiram as prerrogativas deste método com a sensibilidade que une a necessidade das pessoas com a possibilidade de realizar novas experiências, fazendo uso de estratégias e ferramentas criativas na resolução de

problemas. Portanto, também na área educacional, com foco nos estudos da Engenharia, esta metodologia representou a possibilidade de identificar e reunir as melhores opções para estabelecer a comunicação entre o pensamento cognitivo acadêmico e o pensamento criativo.

Tabela 1. Frequência absoluta de citações da representação das palavras chave.

Palavra Chave/ Representatividade	Autonomia	Criatividade
Independência	9	
Responsabilidade	4	
Liberdade		
Disciplina	3	
Foco		
Confiança		
Iniciativa	2	
Coragem		
Inovação		7
Ideias		6
Imaginação		4

A base para a aplicação desta metodologia esteve ancorada no tripé da empatia, da colaboração e da experimentação das ideias (OLIVEIRA, 2014). Desta forma, é interessante observar que a empatia é uma forma de tentar compreender o universo das experiências do outro. Da mesma forma, a colaboração é a característica que se busca alcançar quando se propõe a estratégia do *Design Thinking* enquanto metodologia.

Essa metodologia pode ser traduzida como a "mente do *design*" e junto com a empatia pode ser adaptada para o entendimento da mente dos envolvidos na busca por melhores soluções. O designer sabe que para identificar os reais problemas e encontrar uma solução mais eficaz, é preciso analisá-los sob diversas perspectivas e ângulos.

Neste contexto, vale ressaltar a reflexão de que as ideias vêm ao mundo inacabadas. Os *insights* genuínos dificilmente ocorrem. Por isso, a maioria das grandes ideias se configura primeiro de uma forma parcial, ou seja, incompleta; e o que transforma um palpite em algo extraordinário é outro palpite que andou povoando a mente de outra pessoa. Conforme afirma Johnson (2010), as redes líquidas criam um ambiente em que essas ideias parciais podem se conectar; formam uma espécie de agência de encontros para intuições promissoras.

Um dos maiores problemas enfrentados pelos discentes (82 respondentes) nas disciplinas de exatas é o exercício de fazer uma relação direta e imediata entre a teoria e a prática, vivenciados no cotidiano da profissão.

O distanciamento existente entre o conteúdo curricular abordado nas explanações das aulas e a vivência prática desse conhecimento no perfil do profissional, evidencia um significativo grau de dificuldade para o entendimento dos cálculos necessários ao ensino e aprendizagem da disciplina de Cálculo Diferencial Integral. Uma aula onde apenas é apresentado o conhecimento teórico independente de suas aplicações práticas pode colaborar para que o discente tenha dificuldade para compreender, de fato, o conteúdo proposto.

A relação entre teoria e prática, conforme os resultados apresentados, deveria ser melhor explorada nos contextos de ensino e aprendizagem dos discentes do curso de Engenharia Civil, aqui avaliados. Nesse contexto, verificou-se que para a análise desta questão, que avaliou a relação entre teoria e prática, somente 50 discentes, do total de participantes, responderam e demonstraram entender que o exercício desta parceria (teoria e prática) significa um avanço no processo de aprendizagem.

Continuando a análise dos dados apresentados, foi possível verificar que a afirmação de que a proposta de resolução de problemas cotidianos e a demonstração de aplicações práticas nos laboratórios (ambos com 27 respostas) é uma das formas de aproximar o aluno da realidade ao qual ele está inserido. São métodos alternativos e muito importantes no auxílio da compreensão dos conteúdos curriculares. apresentadas.

A segunda questão analisada, buscou o entendimento da importância da aprendizagem colaborativa na aplicação do método *Design Thinking*. Fazer a experiência

do pensamento colaborativo é confiar e acreditar no potencial da outra pessoa, assim como propõe o método *Desing Thinking*.

Desse modo, a maioria dos entrevistados, demonstrou entender a importância da troca ideias e do aprendizado colaborativo, dentro do contexto de aplicação do método proposto. Pode-se, até mesmo ousar na afirmação de que a interação recíproca pode ser a melhor forma de elaborar um processo de aprendizagem satisfatório.

Na sequência da discussão, a segunda reflexão priorizou o entendimento da importância da aprendizagem colaborativa no curso das Ciências Exatas. A tentativa de tornar o aprendizado em um processo coletivo de construção do conhecimento propõe ao educando a oportunidade de aprender a escolher, a respeitar as opiniões diferentes, a avaliar as situações problemas, a capacidade de saber ouvir, a habilidade de argumentar e saber decidir. Vale considerar que estas são práticas características do processo de aprendizagem na construção do raciocínio lógico, presente na prática do conhecimento das ciências exatas.

O aluno que não tenta fazer as atividades propostas, dificilmente irá se tornar capacitado naquilo que estuda. Então, qualquer solução buscada deve ser vista como uma troca, onde o professor e o aluno se esforcem para que o conhecimento seja transmitido por completo. Esse talvez seja o maior desafio de se criar um modelo de aprendizagem que fuja dos padrões regulares.

Nesse sentido vale ressaltar que para aprender os conteúdos de cálculo é essencial que o discente faça exercícios praticando a teoria compreendida.

Buscando uma análise que relaciona a aprendizagem colaborativa e a parceria entre a teoria e a prática, como método de ensino, vale ressaltar que existe um desequilíbrio enorme na difusão do conteúdo nas disciplinas da área de exatas. Ainda é difícil para o docente entender a dosagem correta para que o conteúdo tenha uma real interação da teoria com a prática, durante as exposições em sala de aula. Muitos deles continua priorizando somente o conteúdo teórico, mesmo entendendo que este seja o ponto em que o discente possui maior dificuldade para aprender.

Dentro deste contexto, uma das grandes discussões que hoje enfrenta o mundo educacional trata da questão necessária em estimular a autonomia dos educandos a fim de que sejam atuantes em seu processo de ensino e aprendizagem. A proposta de formar

sujeitos autônomos caminha junto com a ideia de torná-los protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Buscar a melhor estratégia para entender um determinado conteúdo, agindo a partir da própria iniciativa, buscando informações e alternativas para a resolução dos problemas, fortalece a independência e a responsabilidade, competências tão necessárias para a formação de sujeitos engajados na construção de sua formação pessoal e profissional.

A partir dos painéis montados, com a aplicação da técnica do *Brainstorming*, pelos educandos, foi possível compreender as palavras com maior representatividade para os termos autonomia e criatividade.

Para o termo autonomia, duas tiveram seu destaque com maior repetição, a saber: independência e responsabilidade. A combinação destes dois termos indica a garantia de poder assumir a condição autônoma dentro do processo de aprendizagem. Na sequência, houve também o destaque para os termos: foco, disciplina e liberdade, tendo sido citados três vezes, cada uma delas. Além disso, outras palavras surgiram nesta dinâmica, mas com pouca representatividade, tais como: determinação, coragem, iniciativa e confiança.

Para o termo criatividade a maior incidência foi a palavra inovação, seguida dos termos ideias e imaginação. O conceito de criatividade auxilia na proposta de buscar alternativas para a habilidade de resolver problemas, principalmente quando o foco permeia as questões da construção do raciocínio lógico.

Vale ressaltar que a relação entre criatividade e inovação foi perfeitamente perceptível pelos educandos. Considerando que a criatividade muitas vezes nos reporta para algo que poderia representar uma habilidade acessível somente a poucos e em situações especiais, indicando talvez uma realidade mágica, é, na verdade uma importante premissa para que aconteça de fato, a inovação.

A inovação representa um enorme desafio que busca potencialidades do ser humano ainda não reveladas. Isso, nem sempre, trata-se de um processo muito simples. Apresentar ideias inovadoras suscita, ainda, muita resistência para mudanças dentro das práticas habituais do cotidiano acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Colocar-se no lugar dos discentes, assumindo suas dificuldades, suas angústias, suas necessidades, suscita ao docente novos questionamentos, tais como: ‘O que quero que meus alunos sejam capazes de avaliar?’; ‘Que tipo de raciocínio lógico espero que desenvolvam?’; ‘Com que rapidez e desenvoltura espero que resolvam os problemas?’; ‘Como posso contribuir para o desenvolvimento de competências criativas num quadro de aprendizagem para além da sala de aula?’

Nesse contexto, vale ressaltar que para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, satisfatoriamente, é preciso que educandos sejam protagonistas e construam suas próprias respostas a partir de uma aprendizagem significativa que interage com a maneira como pensam, agem e sentem. Os dados apurados neste processo demonstraram que ao mudar as plataformas de ensino também se pode enriquecer a aprendizagem autônoma e colaborativa podendo legitimar um projeto multidisciplinar.

REFERÊNCIAS

BROWN, T. *Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

JOHNSON, Steven. *De onde vêm as boas ideias*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

LOPES, Ana Lucia. Design Thinking na formação de professores como estratégia pedagógica de imersão. 2016. Disponível em <http://projetizado.com.br/dzire/html/DT.asp> Acesso em 17/09/2018.

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

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORESI, E. *Metodologia da Pesquisa*. UCB (Universidade Católica de Brasília), Pós-Graduação. Brasília-DF, 2003.

OLIVEIRA, Aline Cristina Antoneli. *A contribuição do Design Thinking na educação*. E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial. número especial. Florianópolis: Educação, 2014.

RAMPAZZO, L. *Metodologia Científica*. São Paulo, Editora Loyola, 3. Ed. 2005.

Ensaio sobre o ensino de física: A prática do ensino de Física no ensino fundamental

Autores:

Geysianne dos Santos Silva

Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba

Michael Víctor Ferreira de Sousa

Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba

Paloma Martins de Lima

Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba

Elzenir Pereira de Oliveira Almeida

Doutora em Ciências da Saúde, professor da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba

Edevaldo da Silva

Doutor em Química, professor da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba

DOI: 10.58203/Licuri.83400

Como citar este capítulo:

SILVA, Geysianne dos Santos et al. Ensaio sobre o ensino de física: A prática do ensino de Física no ensino fundamental. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O. (Orgs.). **Reflexões sobre o Ensino e a Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 151-158.

ISBN: 978-65-999183-3-9

Resumo

Se compararmos o ensino de física hoje com o de alguns anos atrás, veremos o quanto ela evoluiu ao longo do tempo. Entretanto, hoje vemos que as dificuldades ainda são existentes, principalmente quando está relacionada ao ensino de física no fundamental. Essas dificuldades se apresentam nas diversas formas, como na falta da implementação de didática nas salas de aula, falta de diálogos que expandem os conhecimentos, a falta de capacitação para professores, que muitas vezes se faz presente devido a pouca familiaridade com os conteúdos de física durante a docência, entre outros. Dessa forma, nota-se o quanto ainda há uma carência de melhorias no ensino de física e o quanto essa carência afeta a qualidade de ensino.

Palavras-chave: Docente. Aprendizagem. Ciências exatas. Escola.

INTRODUÇÃO

Segundo Freire (2002), ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades que indaguem a sua construção. Para ele, educar é humanizar. Nessa perspectiva, é possível notar que ensinar vai muito além do que chegar em uma sala de aula e ministrar conteúdos, mas sim possibilitar que o aluno possa construir seu conhecimento através de suas dúvidas, curiosidades, perguntas.

Muito se tem discutido, recentemente, acerca da importância do ensino de física, e com isso, entender os aspectos que contribuem e que influenciam para que isso aconteça é fundamental. Dessa forma, é notório que ao passar dos anos a produção acadêmica no que se diz respeito ao ensino de física vem evoluindo gradativamente, nos fazendo ter uma percepção ainda maior de sua importância.

Em 1946, com a criação do IBCEC (Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura) a física passou a se desenvolver cada vez mais. O IBCEC passou a criar importantes projetos de ciência pelo mundo, e com isso, em 1952 também foi desenvolvido os primeiros materiais didáticos para o ensino de ciência, através de um projeto onde foram criados kits de Química, Física e Biologia destinados aos cursos primários e secundários (JUNIOR, 2017). Ao longo dos anos, vários outros projetos desenvolvidos por outras instituições foram sendo criados, todos com o objetivo de proporcionar uma melhor qualidade no ensino de física.

A didática se tornou algo essencial no ensino de física, principalmente pela sua importância no ensino fundamental, já que ela busca compreender a relação entre professor, aluno e o conteúdo a ser ministrado (MARANDINO, 2003). Para a licenciatura, a didática está relacionada à prática de ensino, ou seja, a metodologia utilizada pelo professor é o que vai determinar a forma que o aluno irá aprender.

Vale destacar, que as dificuldades para o ensino de física, principalmente no ensino fundamental ainda é presente nos dias atuais, o que pode ser ocasionada por vários fatores, como por exemplo: a falta de capacitação para os professores ou até mesmo a falta de afinidade com o conteúdo e como ele deve ser ministrado, entre outros.

DESAFIOS AO LONGO DO ENSINO DE FÍSICA NO FUNDAMENTAL

É incontrovertível que desde cedo, quando os alunos são introduzidos na educação básica, eles são conduzidos há “memorizar” conteúdo para que possam responder provas corretamente, ou seja, realizando provas que irão testar seus conhecimentos e que possivelmente os prepararão para o mercado de trabalho (MOREIRA, 2021). Com isso, provocando um grande índice de dificuldades futuramente no seu aprendizado. Infelizmente, isso é comum no que se diz respeito a todas as disciplinas da grade curricular, e obviamente, a física está incluída nessa lista.

No contexto da física, ensinar vai muito além de explicar sobre os fenômenos naturais no fundamental um ou cálculos, fórmulas e teorias no fundamental dois, por exemplo. Ensinar física envolve conhecer e saber transmitir, atividades experimentais, diálogos, fatores que por mais que sejam fundamentais, ainda apresentam grandes desafios quando se trata em serem incluídos no ensino de física.

Quando se trata da metodologia de ensino, os professores ainda apresentam dificuldades, principalmente quando se trata de conhecer e transmitir tais conhecimentos para os alunos. Vivemos uma realidade onde essas dificuldades são bastantes comuns, principalmente pelo fato de muitos professores não apresentarem uma familiaridade adequada com o conteúdo de física aplicado no ensino fundamental, o que acaba trazendo prejuízos tanto para o professor, quanto para o aluno. Saber que ele (o professor) é o principal precursor para que o conhecimento seja construído, é o primeiro passo para uma boa aprendizagem. A didática é a ferramenta chave para que o professor possa transmitir seus conhecimentos para os alunos, para isso, cada professor construirá a sua maneira de aplicar a didática, ou seja, escolher aquela que mais se adapta com determinada série.

Os experimentos têm sido utilizados como ferramentas bastante proveitosas para o ensino de física no fundamental. Alguns autores defendam que os experimentos sejam importantes pois contribuem para a qualidade de ensino, por outro lado, há os que não concordam com essa ideia, pois acreditam que os experimentos são apenas um método que os professores utilizam para “encobrir” a baixa aprendizagem em ciências (MARANDINO, 2003). Nesse contexto, vale frisar que nem todas as escolas possuem estruturas para a realização de experimentos, já que muitas não possuem laboratórios qualificados. Embora

existam experimentos que possam ser desenvolvidos em salas de aula, isso exige um grande planejamento, pois ao trabalhar com crianças, é preciso uma análise para que não haja nenhum risco ao introduzir o experimento na sala de aula.

Moreira (2021), implementar o diálogo em sala de aula é essencial, principalmente no início das aulas, para que o professor possa identificar como está o conhecimento prévio do aluno. Desenvolver diálogo irá gerar um maior compartilhamento de informações, além de deixar o aluno mais confortável para falar aquilo que sabe. Infelizmente, vivemos uma cultura onde muitos professores acabam não colocando esse método em prática, em controversa, acabam ministrando o conteúdo sem ter consciência desses conhecimentos prévios. É evidente que o diálogo no início das aulas é importante, mas também podem ser aplicados ao longo dos demais conteúdos, para que o professor possa estar ciente de como a aprendizagem dos alunos está se desenvolvendo.

DESENVOLVIMENTO DA FÍSICA NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino de física no ensino fundamental segue o respaldo da regulamentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que sua aplicação deve refletir as orientações de ensino-aprendizagem teorizadas na norma. O ensino, segundo as técnicas visa, em sua totalidade, desenvolver nos alunos a capacidade de reconhecer, identificar e interpretar os fenômenos físicos e naturais em uma linguagem conjunta com as ciências da natureza, de forma que os conhecimentos de cada área do saber sejam interligados e relacionados, enquanto o aluno identifica os fenômenos físicos presentes seja no contexto de sala de aula seja em contato com o mundo ao seu entorno. A perspectiva para a prática do ensino de física no ensino fundamental é enfatizar um caráter de associação entre áreas do conhecimento e, assim, uma relação por áreas do saber sem individualizar o ensino de física como disciplina separada das outras áreas das ciências da natureza.

A física como disciplina é praticada de maneira isolada a partir do ensino médio, haja vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, não apresentam uma regulação própria para o ensino

individual de física desde os anos iniciais; esse quadro reflete a responsabilidade de desenvolvimento do professor que leciona a disciplina, considerando que a formação dos professores de ciências pertence, normalmente, às Ciências Biológicas, ponto discutido para os professores que enfrentam dificuldades para efetivar o ensino devido a falta de uma legislação específica (CONSTANTIN JÚNIOR, 2017).

O estudo da física no ensino fundamental se faz presente desde os anos iniciais da primeira fase do ensino fundamental (primeira série à quinta série) até a segunda fase do ensino fundamental (sexta série a nona série). Estas fases compreendem o ensino de física de maneira estratégica, para que o aluno possa desenvolver a compreensão básica e principal dos fenômenos naturais. De acordo com o que é proposto pelos (PCN 's), a física é ensinada de forma interdisciplinar com as demais áreas das ciências da natureza (Química e Biologia), seguindo uma divisão por áreas do conhecimento, sem que os conteúdos sejam isolados. A primeira divisão acontece com o estudo por blocos temáticos, em que cada disciplina das ciências naturais irá abordar uma área de estudo específica, de modo que essa apresente abrangência de conteúdos de física, química e biologia inter-relacionados.

O estudo por blocos inclui o estudo do ambiente, ser humano e saúde, recursos tecnológicos, terra e universo; essa ampliação das áreas do conhecimento permite a melhor associação dos conteúdos ministrados pelos professores de ciências e uma melhor assimilação pelos alunos do que foi aplicado em sala de aula, despertando assim o fator interpretação dos conhecimentos ensinados. Esse esquema ocorre por todo o ensino fundamental, que tem em sua totalidade duração de 9 anos. Assim, esse método de divisão por áreas do conhecimento, se estende em uma separação ainda mais específica, porém sem interferir na interação entre disciplinas. Os blocos temáticos, por serem mais abrangentes, se dividem em unidades temáticas, que são responsáveis por determinar quais os conteúdos que deverão ser ensinados em cada ano letivo do ensino fundamental; nesta divisão as áreas de foco estudadas são dentre elas a matéria e energia, vida e evolução, terra e universo (CONSTANTIN JÚNIOR, 2017). É importante pontuar que a finalidade dos blocos e unidades temáticas são as habilidades objetivadas pela (BNCC) e pelos (PCN 's) que caracterizam a total adesão dos mais variados assuntos de forma relacionada para a plena compreensão dos alunos. Dessa forma, essa sequência de estudo

apenas se tornará mais específica para o ensino mais individualizado dos conteúdos de física entre a oitava e nona série de ensino-aprendizagem.

A esse método, o livro didático, com foco específico para ensino fundamental, de autoria de Sônia Lopes, “INVESTIGAR E CONHECER - CIÊNCIAS DA NATUREZA”; Coleção tipo 2 da editora Saraiva 1ª Edição - 2015; ilustra a apresentação dos conteúdos mais específicos de física na nona série do ensino fundamental: introdução a física e unidades de medida, cinemática e dinâmica; trabalho e máquinas, termologia, temperatura e calor; movimentos ondulatórios, som, luz, fenômenos eletromagnéticos; princípios de eletricidade, corrente elétrica e magnetismo. Essa abordagem mais representativa da física nos anos finais do ensino fundamental prioriza as sugestões da (BNCC) que almeja desenvolver nos alunos a capacidade de interpretar conceitos iniciais de tópicos importantes da física para que os anos subsequentes de formação escolar concretizem a base de correlação entre as ciências naturais, estas que serão desenvolvidas de maneira individual e isolada durante o ensino médio.

DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS DOCENTES PARA O ENSINO DE FÍSICA

Entre as dificuldades encontradas pelos professores de ciências do ensino fundamental, a evidenciada neste ensaio é a exigência curricular que deve ser desenvolvida pelos docentes. Este cenário é uma consequência da falta de regulamentação específica para o ensino de física no ensino fundamental como disciplina isolada. Posto isso, o professor de ciências é graduado em Ciências Biológicas, o que predomina em sua grade conhecimentos específicos de biologia, e sem muita ênfase em disciplinas como a física. Este ponto, requer muita atenção, pois, por vezes, ao tentar seguir as orientações da (BNCC) e dos (PCN's), para a aplicação dos conhecimentos de física na disciplina de ciências, os professores se sentem confusos em relação a grade de ensino de física, visto ser uma área de maior domínio para um profissional formado em ensino de física inteiramente. Contudo, quando a tentativa de ensino ao seguir as orientações não acontece, o professor de ciências envolve-se predominantemente com o ensino de biologia, fazendo desta o centro de sua atuação docente (CONSTANTIN JÚNIOR, 2017).

Isso ilustra uma realidade do ensino da astronomia que acontece quase que sem nenhuma interação demonstrativa pelos professores de ciências; dificuldade encontrada na interpretação dos discursos nos anos iniciais do ensino fundamental; enfatiza as lacunas na preparação de professores para o nível de ensino e com conhecimentos em uma grade específica, demonstra deficiência em um campo da ciência dificultando o desempenho dos alunos e professor em sala de aula (Langhi, Rodolfo; Nardi, Roberto, 2005).

Um ponto que chama atenção está relacionado a forma que esta realidade predomina, em alguns casos, em virtude do plano de orientação do curso de graduação que não desenvolve uma formação continuada para os professores que não são habilitados para uma área da ciência como a física. Isso requer uma investigação antecipada, haja vista que os professores de ciências que atuam em escolas de ensino básico precisam saber como proceder diante de alguns conteúdos e conceitos que não são de sua área de estudo, em especial como acontece com o estudo da astronomia (Langhi, Rodolfo; Nardi, Roberto, 2005).

Como consequência disso, tópicos importantes dentro do ensino de astronomia são desenvolvidos de maneira alternativa, com pouca especificidade, como acontece com as diferenças entre as estações do ano que são explicadas como estações em substituição a distância da terra em relação ao sol; as fases da lua são entendidas como eclipses semanais; a presença de estrelas entre os planetas.

Essa forma de entendimento configura uma perspectiva que o aluno apresenta de maneira preconcebida, reforçando uma compreensão mais cultural sobre os sistemas do universo, mas não enfatizando, de maneira clara, aspectos da ciência física encontrados na astronomia (Langhi, Rodolfo; Nardi, Roberto, 2005).

REFERÊNCIAS

Bezerra, D. P., Gomes, E. C. S., Melo, E. S. N., & Souza, T. C. *A evolução do ensino da física - perspectiva docente*. *Scientia Plena*, v. 5, n. 9, 094401-1. 2011.

CONSTANTIN JÚNIOR, Bruno Felix. *A Física no Ensino Fundamental: onde estamos?* 2017. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Física) - Universidade Federal de

Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26349>. Acesso em: 22 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2002. 54 p. Disponível em: [Pedagogia da Autonomia \(apeoesp.org.br\)](http://apeoesp.org.br) Acesso em: 23 ago. 2022.

LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. *Dificuldades de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em relação ao ensino da astronomia*. *Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia*, [S.L.], n. 2, p. 75-91, 1 dez. 2005. *Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia* - RELEA. Disponível em: <https://www.relea.ufscar.br/index.php/relea/article/view/60>. Acesso em: 22 ago. 2022.

MARANDINO, Martha. *A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências*. 2003. 20 v. Tese (Doutorado) - Curso de Física, USP- São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: *A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: Questões atuais - Dialnet (unirioja.es)* Acesso em: 22 ago. 2022.

MOREIRA, Marco Antônio. *Desafios no ensino da física*. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, [S.L.], v. 43, n. 1, p. 1-17, 2021.

PEREIRA, Ricardo Francisco; FUSINATO, Polônia Altoé; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. *Desenvolvendo um jogo de tabuleiro para o ensino de física*. *Anais do VII ENPEC*, p. 1-12, 2009. Disponível em: <http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viiienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/1033.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

PAGANOTTI, Arilson; DICKMAN, Adriana Gomes. *Caracterizando o professor de ciências: quem ensina tópicos de física no ensino fundamental*. Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências-VIII ENPEC e I CIEC, 2011. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0793-2.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

Desafios e estratégias transdisciplinares no ensino de Física

Autores:

Bruna Lima de Araújo

Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba

Alcina da Conceição Moreira

Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba

Julianna Gadelha Almeida

Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba

Kawan de Andrade Medeiros

Graduando do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba

Edevaldo da Silva

Doutor em Química, professor da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba

DOI: 10.58203/Licuri.83401

Como citar este capítulo:

ARAÚJO, Bruna Lima et al. Desafios e estratégias transdisciplinares no ensino de Física. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O. (Orgs.). **Reflexões sobre o Ensino e a Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 159-169.

ISBN: 978-65-999183-3-9

Resumo

É perceptível que a temática educação vem carregada com diversos preconceitos, principalmente na área de exatas, como a Física. Por conseguinte, esse estudo tem como objetivo principal discutir sobre as dificuldades e os desafios que existem em torno do ensino de Física no âmbito escolar, como forma de incentivar algumas mudanças na sua forma de ser aplicada e mais estratégias de exercícios transdisciplinares e práticos. Trata-se de um estudo descritivo, por meio de revisão bibliográfica de literatura específica sobre os desafios da transdisciplinaridade no ensino de Física. Foi percebida a necessidade de implantar novas metodologias, que venham a ser estudadas para a aplicação didática da disciplina com o intuito de motivar os estudantes acerca das aulas de Física.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Ciências exatas. Aprendizagem autônoma.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a educação foi vista como um privilégio da população que possuísse melhores condições financeiras. Nos dias atuais, de acordo com o Art. 205 da Constituição Federal do Brasil (1988), todo cidadão tem direito à educação e é dever do estado e da família promover essa educação, com a finalidade de ajudar na capacitação para a realização do trabalho e da cidadania.

Apesar do indivíduo frequentar a instituição de ensino, como está prescrito na constituição, ainda é muito comum a existência de pessoas não preparadas para lidar com o trabalho e com as responsabilidades lhe atribuídas.

Também não é pelo simples fato da criança frequentar a escola que ela estará aprendendo, isso dependerá de todo o contexto, seja questão política, econômica ou métodos de ensino. Conforme foi visto até aqui, aulas onde o aluno fica ouvindo e memorizando conteúdos não basta para se dizer que o aprendizado ocorreu de fato, o aprendizado exige muito mais (COELHO e PISONI, 2012, p.149).

Ouvir estudantes de ensino fundamental e médio afirmando que odeiam estudar certas disciplinas, principalmente na área de exatas, tem sido comum. Essa atitude pode ser explicada pelo que foi dito acima por Coelho e Pisoni, educadores da área de exatas tendem a ministrar aulas somente expositivas. Pode-se afirmar então, que essa atitude não levará a uma aprendizagem significativa. Segundo Schossler e Duliuss (2012), para que o processo de ensino seja efetivo é necessário a utilização de metodologias de ensino diferentes e dinâmicas.

As ciências exatas são ciências verificáveis, de experimentação. Dentre elas, destacando a Física, os conhecimentos adquiridos ao estudar essa disciplina podem ser aplicados facilmente no dia-a-dia. Um professor ao ministrar aulas de Física mesclando conhecimentos de outras áreas e do cotidiano, com a utilização de experimentos que comprovem o que foi explicado, conseguirá um grau de aprendizado muito maior, como foi mencionado por Miguez (2017).

Algumas estratégias podem ser implantadas no ensino da Física para assim dinamizar e até mesmo facilitar seus estudos. Tanto que a própria disciplina de Física já é subdividida para dessa maneira proporcionar melhores ensinamentos sobre os assuntos que são abordados. De acordo com Silva (2015), sobre essas subdivisões, é necessário que pesquisas sejam feitas para se aprofundar nas origens e nos percursos que cada ramo da Física foi tomando para assim compreender seu trajeto.

Não é aconselhável que os docentes das cadeiras de Física peçam para que os discentes memorizem ou gravem noções de definição ou até mesmo de expressões. Segundo Silva (2015) se faz necessário uma metodologia que esteja associada à realidade dos estudantes, para que seja construída uma aprendizagem significativa em conjunto com os conceitos físicos. Dito isso, é importante ressaltar que os docentes procurem métodos para fazer com que o ensino da Física seja elaborado de forma mais simples e nítida.

Em concordância com Moreira (2020), diante disso que foi citado, alguns desafios surgem na decorrência do estudo e do ensino da Física, e essas dificuldades partem tanto para área profissional, como para a área estudantil, pois explora diversos âmbitos físicos que é até mesmo visto comumente no dia-a-dia. Incluindo o fato também da especialização não suficiente que alguns profissionais da área possuem. Sendo assim, surge uma barreira para que seus conhecimentos sejam passados para os colegiados.

O ensino, no geral, deve preparar um discente para ser crítico, capaz de pensar, escolher e relacionar seus estudos com o dia a dia, de acordo com Coelho e Pisoni (2012). Para isso é necessário saber os problemas aos quais o ensino está acometido.

Por conseguinte, esse estudo tem como objetivo principal mostrar as dificuldades e os desafios que aparecem no ensino da Física no âmbito escolar, como forma de incentivar algumas mudanças na sua forma de ser aplicada e mais estratégias de exercícios transdisciplinares e práticos.

DESAFIOS NO ENSINO DE FÍSICA

Atualmente, diversos fatores contribuem para o desinteresse dos estudantes e desmotivação dos professores. Esses problemas tornam-se como parte do cotidiano, não sendo exclusividade de uma época. Em alguns casos, o ensino da Física atual ainda é

similar àquele do século passado (MOREIRA, 2017). Na tabela 1, são relacionados alguns desafios reportados por professores em outros estudos.

Tabela 1. Desafios em comum apontados durante os artigos

Referência	Desafios citados
Costa e Barros (2015)	Treinamento direcionado ao concurso vestibular. Falhas conceituais e a ausência de conteúdo. Taxa reduzida de professores formados pelos bacharelados e pelas licenciaturas em Física. Falta incremento de programas de capacitação para professores do ensino médio.
Moreira (2017)	Treina para os testes, ensina respostas corretas sem questionamentos. Falhas conceituais e a ausência de conteúdo. Falhas conceituais e a ausência de conteúdo. Habilitar estudantes a construir seus próprios interesses relacionados à ciência.
Silva et al. (2018)	Física ensinada com ênfase na resolução de exercícios de vestibulares e afins. Alguns assuntos são massivamente aplicados, enquanto assuntos da Física Moderna onde estão focadas muitas pesquisas na atualidade, são deixadas de lado. Grande problema que o Brasil enfrenta é a falta de professores qualificados. Níveis elevados de desinteresse dos alunos para com as aulas.

Fonte: Autores, 2021.

Um dos desafios reportados trata sobre a adequação da estrutura da aula e sua abordagem focada para necessidades específicas exigidas em vestibulares. As aulas são de fato conduzidas para que os estudantes desenvolvam habilidades somente para resolução de cálculos e despreocupada com uma contextualização mais ampla e que faça mais sentido à vida do aluno. Ainda é comum que os diferentes assuntos abordados durante as aulas de Física sejam ensinados de maneira mecânica e desatualizada (Tabela 1). Existem diversos aspectos da Física que estão presentes no nosso cotidiano e que podem ser mencionados de maneira lúdica.

O ensino de Física ainda é muito centrado na aplicação de fórmulas descontextualizadas, quando na verdade precisam ser ministrados de forma que o aluno se sinta motivado e consiga aprender o conteúdo (Barbosa et al., 2017). É necessário desconstruir a percepção de que a Física é difícil, e uma das formas de fazer isso é criar situações onde eles consigam enxergar a aplicação prática do que veem em sala de aula.

De acordo com o G1 (2020) 40% dos professores de ensino médio ministram aulas de disciplinas nas quais não são formados. Tartuce, Nunes e Almeida (2010) apontaram condições de trabalho, baixos salários e precarização do trabalho docente como alguns dos problemas que contribuem para a baixa atratividade da profissão. Assim, acarreta uma diminuição da procura da formação em licenciaturas e conseqüentemente uma restrição no número de profissionais qualificados.

Existe ainda a problemática do exercício da docência sem a formação específica necessária, que resulta no reforço dos estereótipos relacionados à profissão.

Muitas pessoas exercem a docência sem formação específica ou preparo profissional, ou, ainda, com preparo insuficiente. A situação contribuiu para o estereótipo de que “qualquer um pode ser professor” em que “qualquer um” traz implícito o significado de desqualificação (TARTUCE; NUNES E ALMEIDA, 2010).

Nota-se que, além de ter desafios que são comuns às escolas, existem também aqueles que são particulares a determinada realidade.

Observamos com frequência o agravamento das condições de ensino em nosso país, especialmente no que se refere à formação docente inicial e continuada - resultado de uma política educacional autoritária [...] (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015). O primeiro desafio no ensino de Física, citado pelos autores Costa e Barros (2015), é a falta de professores qualificados e preparados de forma contínua para que estejam atentos às novas metodologias, conteúdos atuais e que estabeleçam um vínculo com o Plano Nacional de Educação (PNE) de acordo com a Lei nº 13.005/2014 que aprova tal Plano e dá outras providências.

A educação continuada é um projeto que contribui na formação contínua de profissionais da educação e visa sanar as dificuldades encontradas pelos professores de se atualizarem acerca de metodologias de ensino. De acordo com Magalhães e Azevedo (2015) as redes federais, estaduais e municipais de ensino devem prover a formação continuada, como apresenta a estratégia 16.1 do PNE.

O educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão (FREIRE, 1996). É primordial que o docente dê direcionamentos e forneça o necessário ao estudante, mas que ele seja o personagem principal da sua aprendizagem, direcionando as rédeas do seu próprio conhecimento. Assim também funciona com a construção da ciência, como mencionado no segundo desafio, que precisa que o indivíduo desenvolva seus próprios interesses e capacidades acerca dela.

Para que seja desenvolvido esse interesse, é necessário que o professor apresente e desmistifique áreas da Física que são tratados como algo inalcançável e complexo para o estudante. Afinal, como afirma Moreira (2017), no ensino de Física não se busca talentos, mas busca-se desenvolver talentos com uma aprendizagem voltada para a prática. O ensino da ciência conciliada à prática desenvolve a autonomia do estudante e o interesse do mesmo pelas diversas áreas do conhecimento.

O desenvolvimento da autonomia citado anteriormente é um dos principais pontos para se combater o desinteresse dos alunos para com as aulas, que vem sendo notado com muita frequência, principalmente depois da Revolução Tecnológica. De acordo com Torre (1999) a motivação escolar é algo complexo, processual e contextual, mas alguma coisa se pode fazer para que os alunos recuperem ou mantenham seu interesse em aprender.

É necessário que o estudante entenda que o processo de aprendizagem pode ser divertido e executado de forma atrativa, fazendo com que ele se sinta motivado a participar das atividades. Para Aquino et al. (2014) o processo de aprendizagem incentivador, feito pelos professores, leva os estudantes a voltar todo o seu empenho para enfrentar os desafios que são propostos pelas disciplinas e assim construir o seu próprio conhecimento.

A Física, principalmente nos primeiros anos em que é aplicada, deve ser apresentada de forma que os estereótipos sejam desfeitos e que os alunos consigam assimilar e

enxergar a prática no cotidiano. Dessa forma, ao conciliar a teoria com a prática eles podem entender de fato como acontece e desenvolver o seu interesse. O prazer virá não só da aprendizagem em si, mas do sentimento de competência pessoal, da segurança de ser hábil para solucionar problemas (PORTO, 2007).

DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS DOCENTES PARA O ENSINO DE FÍSICA

Entre as dificuldades encontradas pelos professores de ciências do ensino fundamental, a evidenciada neste ensaio é a exigência curricular que deve ser desenvolvida pelos docentes. Este cenário é uma consequência da falta de regulamentação específica para o ensino de física no ensino fundamental como disciplina isolada. Posto isso, o professor de ciências é graduado em Ciências Biológicas, o que predomina em sua grade conhecimentos específicos de biologia, e sem muita ênfase em disciplinas como a física. Este ponto, requer muita atenção, pois, por vezes, ao tentar seguir as orientações da (BNCC) e dos (PCN's), para a aplicação dos conhecimentos de física na disciplina de ciências, os professores se sentem confusos em relação a grade de ensino de física, visto ser uma área de maior domínio para um profissional formado em ensino de física inteiramente. Contudo, quando a tentativa de ensino ao seguir as orientações não acontece, o professor de ciências envolve-se predominantemente com o ensino de biologia, fazendo desta o centro de sua atuação docente (CONSTANTIN JÚNIOR, 2017).

Isso ilustra uma realidade do ensino da astronomia que acontece quase que sem nenhuma interação demonstrativa pelos professores de ciências; dificuldade encontrada na interpretação dos discursos nos anos iniciais do ensino fundamental; enfatiza as lacunas na preparação de professores para o nível de ensino e com conhecimentos em uma grade específica, demonstra deficiência em um campo da ciência dificultando o desempenho dos alunos e professor em sala de aula. (Langhi, Rodolfo; Nardi, Roberto, 2005).

Um aspecto importante está relacionado a forma que esta realidade predomina, em alguns casos, em virtude do plano de orientação do curso de graduação que não desenvolve uma formação continuada para os professores que não são habilitados para uma área da

ciência como a física. Isso requer uma investigação antecipada, haja vista que os professores de ciências que atuam em escolas de ensino básico precisam saber como proceder diante de alguns conteúdos e conceitos que não são de sua área de estudo, em especial como acontece com o estudo da astronomia (Langhi, Rodolfo; Nardi, Roberto, 2005). Como consequência disso, tópicos importantes dentro do ensino de astronomia são desenvolvidos de maneira alternativa, com pouca especificidade, como acontece com as diferenças entre as estações do ano que são explicadas como estações em substituição a distância da terra em relação ao sol; as fases da lua são entendidas como eclipses semanais; a presença de estrelas entre os planetas. Essa maneira de entendimento configura uma perspectiva que o aluno apresenta de maneira preconcebida, reforçando uma compreensão mais cultural sobre os sistemas do universo, mas não enfatizando, de maneira clara, aspectos da ciência física encontrados na astronomia (Langhi, Rodolfo; Nardi, Roberto, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades na maneira de direcionar o ensino de Física e motivar os estudantes persiste até os dias atuais. Parte deste desafio no ensino-aprendizagem poderia ser minimizada pela adoção docente de novas metodologias. É necessário que os professores integrem a teoria com a realidade do aluno, estimulem a sua autonomia, e insiram conteúdos atuais com abordagem ampla e contextual. Se faz necessário uma reconstrução nas metodologias de ensino para romper com os estereótipos de que a Física é uma disciplina difícil, auxiliando para melhor aproveitamento e aprendizagem do conteúdo.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Adriana Duarte Borges; SANTOS, Jôse Augusta Barbosa dos; OLIVEIRA, Laura Aparecida Gomes; ALVES, Keila das Dores; COELHO, Ana Luíza Ferreira. *A motivação em sala de aula e o processo de aprendizagem*. In: FÓRUM DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 8., 2014, Montes Claros. *Anais*: Unimontes, 2014. Disponível em:

http://www.fepeg2014.unimontes.br/sites/default/files/resumos/arquivo_pdf_anais/a_motivacao_em_sala_de_aula_e_o_processo_de_aprendizagem.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

BARBOSA, Felipe Araújo; MACHADO, Cassiana Barreto Hygino; JUNIOR, Edmundo Rodrigues; LINHARES, Marília Paixão. *Abordagem “Ciência, Tecnologia e Sociedade” (CTS) no ensino de Física: uma proposta na formação inicial de professores*. *Ensino & Pesquisa*, v. 15, n. 1, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1040/1009>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de julho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. *Vygotsky: sua teoria e a influência na educação*. *Revista e-PED*, v. 2, n. 1, p. 144-152, 2012. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf. Acesso em: 07 set. 2021.

COSTA, Luciano; BARROS, Marcelo. *O ensino da Física no Brasil: problemas e desafios*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. *Anais*: PUCPress - Editora Universitária Champagnat, 2015. p. 10980 - 10989. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21042_8347.pdf. Acesso em 08 set. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. *Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente*. *Cadernos Cedes*, v. 35, p. 15-36, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdms45c6bxtK8XSF6tbq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

MIGUEZ, Bruno Silva Rodriguez. *Metodologia do ensino de física*. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A, p.18-19, 2017. ISBN 978-85-8482-908-8. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/158700623-Metodologia-do-ensino-de-fisica.html>. Acesso em: 07 set. 2021.

MOREIRA, Marco Antonio. *Desafios no ensino da física*. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol. 43, suppl. 1, e20200451, out, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/xpwKp5WfMJsfCRNFCxFhqLy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 set. 2021.

MOREIRA, Marco Antonio. *Grandes desafios para o ensino da física na educação contemporânea*. *Revista do Professor de Física*, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rpf/article/view/7074/5725>. Acesso em: 09 set. 2021.

PORTO, O. *Bases da psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem*, 3.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007. Edição Kindle.

SCHOSSLER, Angélica; DULLIUS, Maria Madalena. *Tendências para o ensino de ciências exatas*. Disponível em: <http://anaisjem.upf.br/download/de-263-schosseler.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.

SILVA, Marco Aurélio da. *Física - estratégias de ensino-aprendizagem*. *Brasil escola*, 2015. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/fisica.htm>. Acesso em: 08 set. 2021.

SILVA, Patrick Oliveira da; KRAJEWSKI, Larissa Lima; LOPES, Hewdy de Sousa; NASCIMENTO, Douglas Oliveira do. *Os desafios no ensino e aprendizagem da física no ensino médio*. *Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente*. v.9, n.1, 2018. Disponível em: <https://www.faema.edu.br/revistas/index.php/Revista-FAEMA/article/view/593/665>. Acesso em: 08 set. 2021.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R. ; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri De. *Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/hBtRyWXHrYrGPzR7RsV6LCh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2021.

TENENTE, Luiza. *40% dos professores de ensino médio não são formados na disciplina que ensinam aos alunos*. *Globo Notícias, G1*, 09 fev. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/02/09/40percent-dos-professores-de-ensino-medio-nao-sao-formados-na-disciplina-que-ensinam-aos-alunos.ghtml>. Acesso em: 07 set. 2021.

TORRE, J. C. *Apresentação: a motivação para a aprendizagem*. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999. Edição Kindle.

As metodologias ativas no ensino de Física: Análise de publicações referentes ao ensino fundamental e médio

Autores:

Kércia Nunes Silva

Graduanda em licenciatura em ciências biológicas, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba.

Maria Alice Beserra Barbosa

Graduanda em licenciatura em ciências biológicas, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba.

Elzenir Pereira de Oliveira Almeida

Doutora em Ciências da Saúde, professora da Universidade Federal de Campina Grande e da UNIFIP, Patos, Paraíba.

Edevaldo da Silva

Doutor em Química, professor da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba.

DOI: 10.58203/Licuri. 83402

Como citar este capítulo:

SILVA, Kércia Nunes et al. As metodologias ativas no ensino de Física: Análise de publicações referentes ao ensino fundamental e médio. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O. (Orgs.). **Reflexões sobre o Ensino e a Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 170-184.

ISBN: 978-65-999183-4-6

Resumo

O histórico de desinteresse dos alunos pela disciplina de física está correlacionado com os métodos convencionais aplicados no ensino. Dessa forma, metodologias ativas tem se mostrado eficazes para o foco e atenção dos alunos, e para o desenvolvimento de outras habilidades e competências previstas na BNCC, tais como senso crítico e criatividade. Considerando tais argumentos, o presente estudo buscou analisar metodologias ativas reportadas na literatura científica, utilizadas pelos docentes no ensino de física no ensino fundamental e médio, evidenciando que através de jogos, oficinas, robótica educacional ou atividades prática-experimentais, é possível criar nas aulas de física um ambiente onde os professores estimulem seus discentes a resolverem situações problemas e a participarem ativamente no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Ludicidade. Ciências exatas.

INTRODUÇÃO

Nas diversas pesquisas que abordam o ensino de física no âmbito escolar, um ponto de concordância geral pode ser evidenciado: o desinteresse dos alunos pela disciplina. Em entrevista realizada com professores de física constata-se que há um grande desinteresse dos alunos por esta disciplina. Segundo eles, talvez por ser ensinada de uma forma muito abstrata, o aprendiz tem certa dificuldade em compreender esses conceitos (MENESES e SANTOS, 2005).

Essa constatação não é recente, tendo um compilado de fatores que acarretam nesse panorama, como por exemplo a falta de conexão dos assuntos trabalhados em sala de aula com o cotidiano de cada estudante, o excesso de fórmulas matemáticas, a falta de centralização do discente, ou de exemplificação condizente com a bagagem anterior de conhecimentos dos indivíduos. São muitas as dificuldades encontradas no ensino de Física, em especial na rede pública da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), entre as quais: o grande número de alunos em sala de aula; muito conteúdo para um reduzido número de aulas semanais; falta de domínio de conteúdos por parte de alguns professores; falta de didática para ensina-los (FONTES, et al. 2016).

Dessa forma, a extensa quantidade de problemas encontrados relativos a mediação dos conteúdos e aprendizagem nas instituições destinadas a esse fim, despertam soluções necessárias que vão além dos métodos utilizados pelos professores para ministrar suas aulas, envolvendo até mesmo questões relativas aos escassos recursos monetários disponíveis para as realizações docentes, o pouco tempo de aula, ou mesmo a falta de conhecimento sobre como tornar o conteúdo atrativo.

Todavia, as metodologias ativas tem sido destaque quando se trata de propostas para melhoria do ensino, não só de física como de outras disciplinas, visto que podem ser utilizadas como ferramenta para despertar a atenção dos alunos, contextualizar temáticas e dar a autonomia necessária ao desenvolvimento de habilidades pessoais como o senso crítico ou a capacidade de interação em grupos.

As Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) são formas inovadoras de educar, que estimulam a aprendizagem e a participação do aluno em sala de aula, fazendo com que ele utilize todas as suas dimensões sensório/motor, afetivo/emocional e mental/cognitiva (NASCIMENTO e COUTINHO, 2016).

Segundo Batista e Cunha (2021), a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem tem um papel importante para a educação, especialmente no Brasil, onde o setor necessita de transformações substanciais, sendo necessário não somente investir em bons conteúdos, mas ter consciência de que aprimorar os métodos usados para educar é algo extremamente fundamental quando se pensa na formação integral dos indivíduos, para uma educação justa, acolhedora, inclusiva e emancipatória para gerações presentes e futuras.

Dito isso, o presente estudo tem como objetivo analisar através de artigos científicos as principais metodologias ativas usadas pelos professores para o ensino de física no ensino fundamental e médio. Além disso foram discutidas algumas das vantagens da utilização de determinadas práticas, bem como outros pontos igualmente globais das pesquisas analisadas.

A IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE FÍSICA

Ao longo do tempo tem-se notado que o processo de desenvolvimento da disciplina de física foi marcado principalmente por ensinamentos tradicionalistas onde o professor é considerado a figura central, sendo o único detentor do conhecimento e os alunos memorizadores e reprodutores do saber. Além disso, ao analisar os currículos dessa disciplina é comum encontrar diversos voltados para questões técnicas, sendo possível observar que apesar de tantas mudanças ocorridas dentro da educação básica nacional, como as decorridas da BNCC (base nacional comum curricular) que foi homologada em 2018, essa realidade de ensino ainda é comum de se encontrar, podendo-se destacar uma real preocupação por parte dos professores em razão das dificuldades de lecionar tal matéria e um desinteresse crescente dos discentes em aprender.

Desse modo, as metodologias ativas podem ajudar a melhorar esse processo de ensino-aprendizagem na disciplina de física, além de contribuir para o desenvolvimento dos princípios instituídos pela BNCC, evidenciando a promoção de alunos protagonistas das suas próprias aquisições intelectuais. Assim as metodologias ativas surgem como uma alternativa para proporcionar aos educandos meios para que eles consigam guiar o seu desenvolvimento educacional, fugindo do modelo de ensino em que o docente é o único conhecedor.

Quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas (MORÁN, 2015).

A implementação de metodologias ativas no ensino de física nem sempre é fácil, visto que a disciplina é composta por conteúdos que necessitam, muitas vezes, de uma compreensão matemática para a resolução de problemas. Ademais, alguns professores enfrentam outras dificuldades em adaptar tais metodologias para este fim, essas problemáticas envolvem desde falta de preparo dos referidos docentes até mesmo o pouco apoio da escola nesse processo, contudo apesar dessas dificuldades ainda é possível implementar as metodologias ativas dentro das aulas de física, sendo necessárias principalmente pelos inúmeros benefícios para os discentes, uma vez que eles irão estar no centro do seu processo de aprendizagem, participando ativamente e protagonizando a construção do próprio conhecimento, tendo a partir disso um maior envolvimento na sala de aula, aprendendo a trabalhar em equipe e expressando suas opiniões de modo que isso irá estimular a colaboração e o desenvolvimento do senso crítico, além de desenvolver outras habilidades, como por exemplo o pensamento criativo e científico, habilidades cognitivas e socioemocionais que ajudarão os alunos a se tornarem cidadãos atuantes na sociedade a qual estão inseridos, portanto pode-se perceber que as metodologias ativas traçam um papel não apenas voltado para o ambiente escolar, ultrapassando essa barreira e se aplicando a vida cotidiana do aluno.

Nascimento e Coutinho (2016) afirmam que através das metodologias ativas o aluno tem a liberdade de escolha nas atividades propostas, mantendo postura ativa diante do seu aprendizado, sendo desafiado através de problemas que o permitem pesquisar para descobrir soluções, de uma forma que esteja de acordo com a realidade.

A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante (BORGES e ALENCAR, 2014, p.120).

Diante de tantos benefícios que as metodologias ativas fornecem, conhecer cada uma delas é fundamental para que o professor possa estudar e analisar qual delas pode ser aplicada em sua sala de aula de acordo com o conteúdo e também dos próprios alunos, visto que nem sempre uma metodologia aplicada em determinada turma irá servir para outra. Desse modo o professor de física pode inovar nas suas aulas escolhendo qual se adequa mais a sua turma, podendo aplicar a gamificação, que é a aplicação de estratégias de jogos com regras, desafios, , narrativas e storytelling em geral, onde os alunos poderão estar em contato com problemas baseados em diferentes situações, seja individualmente ou em grupo e a partir disso é criado em sala de aula um ambiente lúdico de pensamento analítico.

Outra metodologia valiosa é a Cultura maker. Ela é baseada no princípio “faça você mesmo” e nela o professor irá apresentar para o aluno problemas e recursos para que ele possa criar soluções resolvendo a partir do que foi aprendido na sala de aula. Além disso a aprendizagem baseada em problemas também se estrutura em situações problema técnicas ou subjetivas onde o aluno deve usar da criatividade e reflexão para encontrar soluções.

Dentro das metodologias ativas também se enquadra os estudos de caso onde o professor de física pode expor seus alunos a problemas reais, de modo que eles possam analisá-los por inteiro (como uma situação real) e, entre si, discutir as possibilidades de resposta. Outra forma de aplicar essas metodologias é com trabalhos em pares ou times onde os educandos além de aprenderem sobre o conteúdo irão desenvolver aspectos relativos a liderança, delegação de tarefas, colaboração, empatia e outras importantes para a vivência na atual sociedade. Ademais há os experimentos, que se configuram como uma prática indispensável no ensino de física também construindo no aluno interesse no que está sendo ensinado e permitindo que possa analisar, testar e construir seu conhecimento apreendendo de forma prática.

Tendo em vista a propagação das tecnologias no cenário atual ela também é de grande importância na sala de aula pois abre um leque de opções interessantes que o professor de física pode usufruir. É possível no meio tecnológico utilizar softwares educacionais, plataformas para criar ambientes virtuais de aprendizagens, construção de blogs, animações, vídeos, Simulações computacionais entre outros.

Na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, em particular, a competência Apropriar-se de conhecimentos da física para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico-tecnológicas, exigirá do professor novas abordagens metodológicas do ensino e escolha de conteúdo. Ainda, a participação desse profissional na discussão, elaboração e implementação da parte flexível do currículo, os Itinerários Formativos, é essencial para que o processo educativo seja completado. Nesse sentido, é praticamente impossível desenvolver as competências gerais, apontadas na BNCC-EM, sem o uso de metodologias de ensinagem ativas (STUDART,2019,p.20).

A preparação do professor é essencial para alcançar os objetivos concretos que cada metodologia ativa fornece para o ensino de física, assim um passo importante para a efetivação dessa implementação é ter objetivos definidos, ou seja, se o professor quer que seus discentes desenvolvam habilidade para resolver problemas é necessário que ele em suas aulas aplique atividades que envolvam esse tipo de situação, se o objetivo do docente é construir nos seus educandos criatividade , delegação de tarefas e colaboração , eles devem estar envolvidos em situações que despertem isso neles.

MORÁN defende que desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Portanto, o educador deve atentar-se para melhorar suas práticas de ensino, criando um ambiente educacional em que o aluno se envolva e seja desafiado a buscar conhecimentos, aprenda com seus erros e aplique de maneira significativa, suas ideias no contexto social.

PESQUISAS E METODOLOGIAS APLIADAS AO ENSINO DE FÍSICA

Ao buscar por metodologias de ensino aplicadas a disciplina de física, uma diversidade de resultados foram encontrados, tendo sido selecionados 13 artigos científicos com a temática supracitada para que fosse possível construir um panorama geral das opções metodológicas disponíveis aos professores que lecionam a disciplina (Tabela 1).

Tabela 1. comparação de metodologias ativas no ensino de Física no Ensino Fundamental e médio.

Referência	Metodologia	Resultados	Considerações finais
CASTILHO et al, (2020)	Foi realizado um experimento com os alunos para calcular o tempo de queda livre de um objeto através da plataforma Arduino e, conseqüentemente, o módulo da aceleração da gravidade local, onde foi apresentado a montagem do circuito e o algoritmo.	Foi observado que em atividades experimentais onde é usado o Arduino o ensino aprendido dos discentes é mais significativo, além disso a participação dos alunos nessa prática experimental permitiu que eles compreendessem a teoria de queda dos corpos de forma satisfatória.	O microcontrolador arduino pode ser uma boa opção didática para o ensino de física, onde o aluno além de aprender sobre conteúdos educacionais também irá construir conhecimentos sobre microcontroladores e componentes eletrônicos, além da programação computacional.
DA SILVA, et al., (2019)	Experimento realizado com duas turmas de física do 2º ano do ensino médio onde o grupo controle teve aulas convencionais e o experimental aulas com metodologias adicionais de gamificação. Questionários foram aplicados antes e depois do trabalho realizado em ambos os grupos, sendo que os dados obtidos foram processados por recursos estatísticos	Os dados obtidos através dos questionários anteriores ao experimento não mostravam distinções consideráveis entre os grupos, porém os dados produzidos após o processo eram significativamente divergente entre os grupos, demonstrando a eficácia da gamificação.	Os resultados obtidos não destoam dos encontrados em pesquisas que seguem a mesma linha e são um acréscimo dado aos poucos trabalhos como esse, mostrando a necessidade de mais produções acerca da temática, assim como seu potencial
DA SILVA, et al., (2018)	Revisão bibliográfica sobre tecnologias da informação e comunicação no ensino de física destacando dois softwares para simulações voltadas ao assunto, demais usos da internet como ferramenta didática e discussão de outros aspectos ligados a temática.	A Revisão realizada revelou a necessidade da modernização do ensino, constatando o impacto negativo da falta de capacitação dos professores para uso das diversas ferramentas metodológicas atuais disponíveis para o ensino de física. Concluiu-se também que o professor ainda é (e continuará sendo) um elemento essencial desse processo	Artifício tecnológico tem ganhado cada vez mais espaço dentro da sociedade, gerando uma tendência a sua integração ao ensino. Diante desse cenário o investimento nesse tipo de metodologia para o ensino de física bem como a capacitação dos docentes torna-se imprescindível.

Tabela 1. Continuação...

Referência	Metodologia	Resultados	Considerações finais
ESPÍNDOLA e MOREIRA (2006)	Para o desenvolvimento de conceitos de física foi usada a estratégia de projetos didáticos com 2 turmas de alunos da etapa 8 de um curso noturno de Educação de Jovens e Adultos, os discentes realizaram uma busca bibliográfica por temas de física que eles tinham interesse em conhecer e aprender, para isso eles tiveram a ajuda do professor que guiou e orientou todo processo ao longo da atividade.	Através da atividade foi possível observar que os alunos puderam relacionar o conteúdo em estudo com o seu dia a dia o que facilitou a compreensão, além disso apesar das duas turmas terem escolhidos os mesmos temas geradores notou-se que cada turma teve discursões diferentes acerca do tema e todos tiveram interesse em participar.	Notou-se que essa atividade através de projetos didáticos é uma boa estratégia para se trabalhar assuntos de física com alunos do EJA, proporcionando uma aprendizagem mais significativa visto que todos participam e expõe seus desejos em aprender determinados conteúdos.
FONTES et al (2016)	Apresentação de metodologias ativas para licenciados, indicação de jogos de tabuleiro de baixo custo para posterior adaptação para aplicação a física pelos universitários, apresentação das realizações, seguido de testagem dos projetos em turmas do ensino médio e posterior indicação dos jogos como recurso metodológico lúdico em um espaço de formação continuada para professores de física	Foi constatado que os licenciados e os professores da referida formação continuada não conheciam jogos didáticos, tendo sido uma oportunidade de apresentação metodológica. Foram sugeridas alterações pelos alunos/jogadores, no entanto as opiniões dadas, não só pelos alunos como também pelos professores, foram positivas e revelaram a eficácia desse tipo de proposta no ensino de física.	Durante o curso de graduação em licenciaturas restam muitas dúvidas sobre como ministrar conteúdos de modo a despertar o interesse, tendo sido a pesquisa importante para tal aspecto, tornando também possível que os universitários aprendessem com os próprios erros. Os professores, cujos quais não utilizavam materiais didáticos igualmente abriram-se a novas possibilidades.
GOMES et al (2018)	Como ferramenta metodológica foi utilizado a Construção de um blog chamado “mundo físico”, onde os alunos iam publicar seus artigos relacionado a temas de física	Foram obtidos através do próprio blog, onde foi levado em consideração os locais de acesso, assuntos mais visualizados e comentários dos usuários.	Diante dessa ferramenta utilizada constatou-se que a internet pode alcançar um público maior de pessoas interessadas em aprender, além disso os alunos puderam Ter uma formação histórico-científico-cultural.

Tabela 1. Continuação...

Referência	Metodologia	Resultados	Considerações finais
MOURÃO et al (2020)	Foram desenvolvidas duas oficinas intituladas de “Relação entre grandezas” e “Algarismos significativos”, essas oficinas foram aplicadas para 168 alunos antes da explicação do conteúdo, onde essas atividades foram baseadas em atividades experimentais com aparatos utilizados pela Olimpíada Brasileira de Física das Escolas Públicas (OBFEP 2012 e 2013) e foram fundamentadas na Teoria da Aprendizagem Significativa.	Através dessa pesquisa constatou-se que os resultados obtidos no final das atividades mostraram que o uso de práticas experimentais por meio de oficinas temáticas antes do início das aulas potencializou a aprendizagem no ensino de Física.	Por meio dos resultados obtidos observou-se diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho dos alunos que começaram as aulas pelas oficinas e os alunos que não, além disso as atividades que foram propostas nas oficinas foram importantes para introduzir o conteúdo aos alunos de maneira mais dinâmica
PEREIRA et al , (2009)	Revisão de literatura acerca do ensino de física, identificação das razões do desinteresse dos alunos pela disciplina e de possíveis soluções, tendo como produto final a produção de um jogo de tabuleiro com perguntas referentes a física do ensino médio e testes não formais.	Não houve testagem da proposta e registro seguindo os parâmetros exigidos para trabalhos acadêmicos, no entanto houve aplicação informal do jogo em diversas turmas cujas impressões gerais foram positivas	Destaca-se que a proposta não ocupa o lugar das aulas, age de forma complementar, além de denunciar a falta trabalhos sobre jogos aplicados ao ensino de física.
PEREIRA e MOREIRA (2017)	Os autores fizeram uma discursão sobre atividades pratico-experimentais no ensino de física, destacando autores com diversas opiniões diferente	No que diz respeito a realidade dos estudantes brasileiros as aulas de laboratório estão restritas ao uso de roteiros fechados, onde os discentes devem seguir procedimentos determinado, medir e relatar os resultados obtidos. Nesse sentido é necessário que dentro de aulas experimentais os professores valorizem a criatividade , e estimule os alunos através de desafios.	Muitos professores afirmam que a pratica pedagógica de laboratório/ experimentos são indispensáveis para o processo de ensino aprendizado, mas não compreendem o real papel dessa pratica para o ensino e aprendizagem dos alunos, dessa forma é importante destacar que os docentes devem entender que as atividades práticas experimentais são uma forma de relacionar aspectos teóricos, científicos e empíricos a fim de facilitar seu entendimento para os alunos.

Tabela 1. Continuação...

Referência	Metodologia	Resultados	Considerações finais
RIMOLI e SANTOS, (2020)	Revisão bibliográfica, análise de dados encontrados sobre o uso de jogos no ensino de física e a produção de dois jogos didáticos virtuais no PowerPoint: a física nas palavras e a física na memória	Os jogos criados não foram testados, todavia houve uma análise de dados de outros trabalhos sobre o uso de jogos como ferramenta didática aplicada a física revelando histórico positivo.	Usando recursos de baixo custo e demandando pouco tempo é possível praticar metodologias não convencionais como os jogos. Produções lúdicas como essa podem auxiliar na prática docente.
SOUSA, (2020)	Análise dos saberes que os alunos possuíam, posterior apresentação de conceitos da física em situações corriqueiras através de recursos de mídia, propiciando interação dos discentes, seguida de atividade prática grupo, dividindo funções entre si para percorrer um trajeto, cronometrar o tempo, calcular e identificar variáveis envolvidas, construindo também gráficos com os resultados.	Verificou-se uma ressignificação dos conceitos abordados por parte dos alunos, ações próprias dos discentes (autonomia), bem como práticas colaborativas. As anotações averiguadas nos diários de bordo revelaram feedback positivo da turma em relação a aula, compreensão dos assuntos trabalhados e com relação a atividade dinâmica	Diante dos impasses variados envolvidos no ensino de física, é sabido a o quão desafiadora é a profissão do professorado, no entanto existem meios acessíveis para contextualização dos conteúdos e consequente melhoria do ensino de física, quando se repensa as práticas relacionadas ao ensino. A atividade desenvolvida agiu de tal forma, de modo que os alunos foram ativos no processo.
SANTOS e MENEZES, (2005)	Uso de peças LEGO Mindstorms programáveis para contextualização de conceitos de física no ensino médio durante uma oficina seccionada em duas partes. Além disso houveram questionários antes e depois da atividade ministrada, assim como a elaboração de diários de bordo pelos alunos para avaliação da proposta	A análise dos questionários explicitam exido, uma vez que antes os alunos não conseguiam explicar determinados conceitos básicos da física e, a posteriori, passaram a explica-los com suas próprias palavras, bem como enxerga-los no cotidiano.	Ao visualizar a física em situações reais foi possível tornar a matéria menos abstrata e, por conseguinte, mais compreensível
SEABRA e MACIEL (2019)	Os pesquisadores construíram atividades a partir de situações problemas que foram propostos para os discentes a partir de oito etapas para realizar essa atividade.	Os resultados obtidos nessa atividade foram analisados em cada uma das etapas onde foi identificado o alcance de cada uma delas.	O comportamento dos alunos variaram onde cada turma apresentou respostas distintas para as atividades. Houve efeito positivo na aprendizagem dos discentes.

Devido ao caráter subjetivo da aprendizagem dos conteúdos, notou-se que a maioria dos trabalhos encontrados tiveram seus dados explorados de forma qualitativa, na busca de manter a fidedignidade da produção através de adequadas escolhas metodológicas com base nos seus intentos.

Diante disso é possível classificar os resultados de acordo com o domínio onde se enquadram as metodologias discutidas, como por exemplo dentro da temática jogos. Foram dispostos na tabela três estudos enfocando conteúdos desse gênero, nos quais essa ferramenta lúdica foi adaptada ao ensino de física a partir de outras pré-existentes cujos fins anteriores eram apenas o entretenimento e outros cujo o desenvolvimento já se deu objetivando esse propósito, a produção de um jogo lúdico aplicado ao ensino de física.

Os jogos foram apresentados nas produções analisadas como algo além de uma mera alternativa didática, uma vez que trabalha aspectos de interação em grupos/ duplas, entendimento acerca da relevância das regras para o bom funcionamento de dada situação, além de proporcionarem aos alunos autonomia sobre suas escolhas. No entanto, não são encontrados jogos voltados ao ensino de física no mercado, nem tão pouco os já existentes possuem uma média de custo e tempo necessário para execução disponível pelos professores, não costumando ser uma opção viável a adaptação.

Sendo assim, foram desenvolvidos/ adaptados jogos de baixo custo, pouco dispendiosos em questão de tempo que pudessem ser usados em sala de aula, como a produção de um jogo de tabuleiro atrativo, adequação da dama para o ensino de física ou jogos construídos no Power Point. As diversidades de formas de desenvolver tais atividades de maneira mais acessível revelam a importância dos estudos científicos voltados a alternativas de práticas pedagógicas quando se leva em consideração o desinteresse histórico pela matéria de física, principalmente ao se visualizar a divergência dos resultados quando comparados ao uso das aulas convencionais, sendo favoráveis ao uso das práticas alternativas, nesse caso dos jogos.

Quanto ao uso de metodologias mais elaboradas do ponto de vista tecnológico, foram encontrados outros três artigos, contendo respectivamente propostas de gamificação, uso de simulações e robótica educacional, todos voltados ao ensino de física. Notou-se uma preocupação por parte dos autores com a integração da física com elementos do cotidiano que se torna cada vez mais eletrônico, computadoracional, com eletrodomésticos e outros artefatos em constante melhoria dentro do contexto escolar, já que os ambientes de aulas permanecem quase que inalterado a décadas.

Com a necessidade de modernização desse meio e de desenvolvimento individual dos alunos, elementos já conhecidos das atuais gerações foram integrados dentro do ensino nas propostas de gamificação, chamando a atenção para o conteúdo e desenvolvendo habilidades positivas como o raciocínio rápido, por exemplo. Na construção de robôs os alunos puderam associar por si mesmos suas produções aos conteúdos desenvolvendo e programando de forma independente, além do que nas simulações puderam modificar grandezas físicas em situações artificiais produzidas em computador, bem como realizar cálculos, visualizando em que cada unidade de medida interfere quando alterada e como funcionam os conceitos na prática.

Dentro das metodologias mais distintas encontradas durante a revisão destaca-se um artigo sobre a atividade prática que foi denominada “correr para aprender”, cuja realização não exigiu gasto para a execução e visava o estímulo a correlação da física com o dia-a-dia dos discentes, bem como o entendimento de conceitos básicos da disciplina através de uma corrida cuja distância os próprios alunos de cada grupo escolheram, cronometraram e calcularam as variáveis exigidas levando em consideração elementos como a gravidade, como posto na tabela. A interdisciplinaridade da proposta faz com que possa, por exemplo, ser ministrada em conjunto com aulas de educação física representando ainda uma alternativa ao professor de física que não dispõe de tempo suficiente em suas aulas, sendo possível propor uma prática interdisciplinar e ainda apresentar a matéria lecionada como ausente de delimitações claras com outras.

Ainda através da análise pôde-se observar que a estratégia de projeto didáticos e oficinas são meios eficazes para envolver os alunos ativamente nas aulas, pois através dessas metodologias os discentes puderam entender sobre conteúdos de física e além disso tiveram momentos de colocar a mão na massa no desenvolvimento de experiências e na escolha de temas geradores, a partir disso, é importante enfatizar que quando o professor abre espaço em sala de aula para desenvolver atividades como estas os educandos têm maiores chances de aprender, visto que eles estarão em contato tanto com o conteúdo em estudo, como também expressando aquilo que gostam.

Além disso, as práticas experimentais são metodologias valiosas para o ensino de física, principalmente quando utilizadas de maneira correta, por essa razão a atuação dos professores é importante para a eficácia dessas metodologias, desse modo ter um olhar voltado para estimular os alunos é interessante, seja através de situações-problema onde o aluno vai procurar meios de resolvê-lo, ou até mesmo por meio de desafios, pois se o

docente se restringir apenas a roteiros fechados e medição de resultados a prática experimental se tornará mecânica e repetitiva.

Contudo, as tecnologias também se destacam, pois, através delas é possível o professor criar e encontrar possibilidades metodológicas para aplicar dentro da sala de aula, como a plataforma Arduino e softwares. Por meio dessas ferramentas o professor pode tornar suas aulas de física mais interdisciplinares, visto que, os alunos além de aprenderem conteúdos sobre as disciplinas de física também terão acesso a conhecimentos relacionados a componentes eletrônicos e programação computacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar as implicações das metodologias didáticas implementadas corretamente, bem como sua variedade concordante com os objetivos que podem ter os educadores em suas aulas, foi possível reafirmar a eficácia de tais práticas em detrimento das condutas convencionais no ambiente escolar.

A preparação do aluno para a vivência social é uma das funções da educação fornecida nos colégios e a mutabilidade desse espaço coletivo tem crescido em razão da rápida criação de novas tecnologias, implementação das mesmas, e descobertas científicas. Dessa forma, um contexto social modificado pede mudanças no sistema educacional que não foram realizadas, uma vez que, o ensino de física e outras disciplinas não sofre alterações significativas a décadas.

As metodologias ativas se mostraram ferramentas condizentes com esse novo cenário, com potencialidade para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas pela BNCC e outros documentos normativos relativos a educação, além de disporem de vantagens como maior envolvimento e engajamento dos educandos, fornecendo ao professor de física desprovido de recursos mais elaborados, alternativas viáveis no que diz respeito a aplicabilidade.

Sendo assim, o desinteresse pela disciplina de física tem sido foco de pesquisas, como as apresentadas aqui, que oferecem uma saída/ atenuação dessa situação não ideal presente nas instituições de ensino através de métodos testados passíveis de romper a concepção das aulas como entediadas, monótonas, de difícil compreensão e desassociadas da realidade.

REFERÊNCIAS

BERQUO, Francismar Rimoli; SANTOS, Luiz Gustavo Alvarenga dos. *Jogos didáticos digitais: recursos para estimular o ensino e a aprendizagem de Física*. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 43, 10 de novembro de 2020.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. *Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior*. *Cairu em Revista*. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 1 19-143.

BATISTA, Lara Miguel; CUNHA, Virginia Mara Próspero da. *O uso das metodologias ativas para melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem*. *Revista Docent Discunt*, Engenheiro Coelho, SP, volume 02, número 1, p. 60-70, 1º semestre de 2021.

CASTILHO, Weimar Silva; OLIVEIRA, Denise Lima; DUTRA, Marco Vinicius Gomes. *O ensino de física e a aprendizagem significativa: um kit experimental com arduino para o ensino de queda livre*. *Experiências em Ensino de Ciências* V.15, No.3,2020.

NASCIMENTO, Tuliana Euzébio do; COUTINHO Cadidja. *Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências*. *Multiciência Online*, 2016.

SILVA, Drayton Mário da ; TAVARES, Carla Valéria Ferreira ; SILVA, Adamares Marques da. *O uso da tecnologia como meio auxiliar para o ensino da física*. CIET EnPED, Congresso internacional de educação e tecnologias,2018.

ESPÍNDOLA, Karen; MOREIRA, Marco Antonio. *Relato de uma experiência didática: ensinar física com os projetos didáticos na EJA, estudo de um caso*. *Experiências em Ensino de Ciências*, V1(1), pp. 55-66, 2006.

FONTES, Adriana da Silva; et al. *Jogos adaptados para o ensino de física*. *Ensino, Saúde e Ambiente*, 9(3), 2016.

GOMES, Érica Cupertino ; CASTRO, Wênio da Silva; ROCHA, Alexsandro Silvestre. *O ensino de física interativo: blog, ferramenta de aprendizagem do século XXI*. *Revista experiências em ensino de ciências*, v. 13 n. 1 ,2018.

LEÃO, Marcelo Franco; KOLCENTI, Gustavo Gonçalves. *Metodologias utilizadas para ensinar física no ensino fundamental: uma análise das publicações de 2014 a 2018*. *Revista South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 8 n. 2 , 2021.

MORÁN, José. *Mudando a educação com metodologias ativas*. Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II, 2015.

MOREIRA, Marco Antônio. *Grandes desafios para o ensino da física na educação contemporânea*. *Revista do Professor de Física*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-13, 2017.

MOURÃO, Matheus Fernandes; SILVA, João Batista da; SALES, Gilvandenys Leite. *Potencialidades do uso de oficinas no ensino de física: análise de uma estratégia para aulas iniciando por práticas experimentais*. *Revista experiências em ensino de ciências*, v. 15 n. 1, 2020.

PEREIRA, Marcus Vinicius; MOREIRA, Maria Cristina do Amaral. *Atividades práticas experimentais no ensino de Física*. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 34 n. 1, 2017.

PEREIRA, Ricardo Francisco; FUSINATO, Polônia Altoé; NEVES, Marcos César Danhoni. *Desenvolvendo um jogo de tabuleiro para o ensino de física*. *Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências*. *Conferência: VII ENPEC*, 2009.

SANTOS, Carmen Faria; MENEZES, Crediné Silva de. *Aprendizagem da Física no Ensino Fundamental em um Ambiente de Robótica Educacional*. *XI Workshop de Informática na Escola - WIE*, 2005.

SEABRA, Maria Emilia Faria; MACIEL, Antônio Marcelo Martins. *Ensino de física por projeto: o estudo de terminologia em sala de aula favorecendo a alfabetização científica*. *Experiências em Ensino de Ciências V.14, No.1*, 2019.

SILVA, João Batista da; SALES, Gilvandenys Leite; CASTRO, Juscileide Braga de. *Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física*. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol. 41, nº 4, e20180309, 2019.

SOUSA, Rayane Sabrina dos Reis de. *Dificuldades de ensinar de física no ensino fundamental: atividade “correr para aprender” como proposta para o ensino da cinemática*. *Anais VII CONEDU- Edição Online*, 2019.

STUDART, Nelson. *Inovando a Ensino de Física com Metodologias ativas*. *Revista do Professor de Física*, v. 3, n. 3, p. 1-24, Brasília, 2019.

O uso da transposição didática na formação de docentes e no ensino da Matemática: Um ensaio à luz da revisão bibliográfica

Autores:

José Wilian Pereira Brito

Graduando em Licenciatura em Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Juazeiro do Norte

Maria Lucyvânia Sampaio Ribeiro

Graduanda em Licenciatura em Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Juazeiro do Norte

Carlos Nycolas Fulgêncio de Oliveira Lopes

Graduando em Licenciatura em Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Juazeiro do Norte

Mônica Maria Siqueira Damasceno

Doutora em Ambiente e Desenvolvimento, com PhD em Educação e Psicologia. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), Juazeiro do Norte

DOI: 10.58203/Licuri.83403

Como citar este capítulo:

BRITO, José Wilian Pereira et al. O uso da transposição didática na formação de docentes e no ensino da Matemática: um ensaio à luz da revisão bibliográfica. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O. (Orgs.). *Reflexões sobre o Ensino e a Educação*. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 185-192.

ISBN: 978-65-999183-3-9

Resumo

Este artigo apresenta uma revisão integrativa com o objetivo de evidenciar e analisar as contribuições advindas de pesquisas já realizadas sobre o tema: utilização da transposição didática na formação de professores e no ensino da matemática. A busca de artigos científicos foi realizada na plataforma de periódicos CAPES, por se tratar do banco de dados eletrônico mais utilizado e conhecido no Brasil. Para localização dos artigos, inicialmente utilizou-se a triagem pelos trabalhos que contivessem três descritores relacionados ao tema. Os artigos para este estudo, foram selecionados de maneira aleatória, isto é, à medida em que foram aparecendo na busca eletrônica, quando da utilização das palavras-chave. Para tanto, foram encontrados 14 artigos, e após a localização desses, procedeu-se superficialmente o reconhecimento de conteúdo por títulos e resumos, excluindo dessa forma, os achados que não correspondiam diretamente com o tema em questão. Posteriormente, foi realizada uma avaliação minuciosa dos artigos pré-selecionados, a qual permitiu uma melhor compreensão das informações tratadas por eles. Nesse sentido, foram selecionados 4 artigos dos achados na pesquisa, os quais se enquadravam diretamente a temática. Desse modo, essa pesquisa evidenciou a importância de estudos científicos voltados para o uso da transposição didática na formação de professores e no ensino da matemática. Ainda, os estudos evidenciam baixa produção científica quanto ao uso da transposição didática no ensino da matemática. Nesse sentido, é recomendado que a comunidade acadêmica realize novas pesquisas e estudos sobre o assunto, visto que ainda se mostra pouco explorada.

Palavras-chave: Educação. Escola. Ciências exatas.

INTRODUÇÃO

Segundo Brandemberg (2009) uma significativa parcela de nossas aprendizagens é desempenhada diretamente do que se realiza em nosso entorno, e os conceitos utilizados não são muito abstratos. Uma adversidade particular na aprendizagem matemática é a proeminente abstração e generalidade, estabelecidas por gerações sucessivas de estudiosos que fizeram abstrações e generalizações de definições anteriores. E isto faz com que a aquisição de conhecimentos dos discentes, de modo singular nos anos iniciais, seja bastante dependente de um docente.

Ainda conforme o autor, o profissional além de recontextualizar e abordar os conhecimentos (saberes) em sala, necessita realizar de forma coesa para o entendimento dos alunos, alcançando o nível de aquisição mais desejável de aprendizagem do conteúdo em questão. Uma solução abordada é a criação de situações-problemas, nas quais os conhecimentos aparecem como soluções significativas destas. Portanto, os professores devem modelar um micro processo científico em sala de aula, destinado a facilitar o debate e gerar respostas a determinadas questões formuladas, além de proporcionar aos alunos formas de identificar sua geração com o conhecimento em curso na comunidade científica e cultural de sua época.

De acordo com Gellert (2004), seria bem mais vantajoso para a aprendizagem dos alunos se os professores de matemática utilizassem materiais didáticos mais ousados. No entanto, isso significará uma mudança em suas práticas pedagógicas diárias e, de acordo com o mesmo autor, a apreensão entre a inovação desses materiais e a maneira como eles são utilizados tem deixado alguns educadores céticos quanto ao seu uso.

Nesse sentido, Schutz (1953) citado por Gellert (2004) aponta que os docentes tentam adaptar os materiais didáticos aos seus procedimentos de ensino. Dessa maneira, tendem a ignorar os novos materiais para não divergirem em suas peculiaridades de ensino e manterem seu domínio confortável, ou seja, em sua própria zona de conforto.

Botas e Moreira (2013, citando Serrazina, 1990), afirmam que qualquer material didático deve ser usado de forma cuidadosa, enfatizando que o mais essencial não é o uso deles em si, mas a prática significativa que esse deve conceder ao aluno, uma vez que o seu uso, por si só, não é sinônimo ou garantia de uma aprendizagem significativa,

evidenciando assim o importante papel do professor no planejamento relativo aos recursos didáticos na aula.

Assim, o educador desempenha uma função extremamente relevante no uso dos materiais didáticos em sala de aula, na mesma medida em que ele será o principal responsável por determinar quando e por que eles serão utilizados, devendo utilizar da melhor maneira a transposição didática em suas aulas.

Segundo Polidoro e Stigar (2010), entende-se por Transposição Didática, o método de adaptar o saber sábio para o saber ensinado e não apenas no sentido restrito da palavra. Além disso, o saber científico e o saber escolar não constitui uma hierarquia entre eles, na verdade representa uma diferença de objetivos. O primeiro foi projetado para satisfazer as necessidades científicas, enquanto o propósito do segundo é que os professores lecionem e os alunos aprendam. O objeto do conhecimento científico precisa ser devidamente transformado em objeto do conhecimento escolar sendo exemplificado de acordo com a situação real dos alunos.

Desse modo, o professor de matemática é o responsável por ativar o processo de transposição didática dos saberes na prática pedagógica para garantir, por meio da formação do saber escolar, as ferramentas necessárias para a promoção existencial do aluno em sua vida social e acadêmica.

Em consequência disso, uma grande inquietude com o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos matemáticos tem ocupado nossas mentes há algum tempo. Uma preocupação derivada, possivelmente, pelas conclusões apontadas por Lima (2007), onde referem-se às avaliações de alunos dos três níveis de ensino: fundamental, médio e superior. Os desfechos negativos adquiridos, que ampliam o mito de uma matemática não significativa, levam-nos a repensar a prática dos docentes.

Diante do que foi apresentado, questiona-se os trabalhos produzidos nos últimos anos a respeito da aplicação da transposição didática na formação de docentes e no ensino da matemática.

Portanto, o objetivo deste artigo é pesquisar e analisar em periódicos científicos, estudos sobre a aplicação da transposição didática na formação e ensino da matemática, acerca do tema proposto.

METODOLIGIA

A presente pesquisa em forma de revisão integrativa propõe verificar “quais os trabalhos produzidos na última década a respeito da aplicação da transposição didática na formação de docentes e no ensino da matemática”, mais especificamente de 2012 a 2021.

Para localização dos artigos sobre o tema, inicialmente utilizou-se a triagem pelos trabalhos que contivessem os descritores: “Ensino da Matemática”, “Formação de Professores” e “Transposição Didática”, utilizados com auxílio do booleano AND para a busca na base de dados. Os artigos para este estudo, foram selecionados de maneira aleatória, isto é, à medida em que foram aparecendo na busca eletrônica, quando da utilização das palavras-chave. A escolha do banco de dados eletrônico se deu, por se tratar do mais utilizado e conhecido no Brasil - a plataforma de periódicos CAPES, onde disponibiliza mais de 49 mil periódicos com texto completo e 455 bases de dados de conteúdo diversos.

Os critérios de inclusão foram: artigos primários que abordassem assuntos relacionados à temática e aos descritores supracitados; artigos escritos em língua portuguesa; e publicados no período de 2012 a 2021. Para os critérios de exclusão, foram utilizados: estudos não encontrados na íntegra, comentários, revisões, teses e dissertações.

Conforme recomenda a literatura, inicialmente, após a localização dos artigos, procedeu-se superficialmente o reconhecimento de conteúdo por títulos e resumos, identificando e excluindo dessa forma, os achados que não correspondiam com o tema em questão. Posteriormente a isso, foi realizada uma avaliação minuciosa dos artigos pré-selecionados, a qual permitiu uma melhor compreensão das informações tratadas por eles, filtrando ainda mais os trabalhos encontrados na referida base de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Efetivamente dos 14 artigos encontrados, apenas 4 regem diretamente a temática abordada, porém dentro do assunto em questão foram encontrados outros trabalhos que tratam a transposição didática de uma forma ampla e genérica. (Na figura 1 apresenta-se

o fluxograma utilizado para eleição dos artigos incluídos neste estudo, já na tabela 1 identifica-se os artigos que foram selecionados em ordem de publicação).

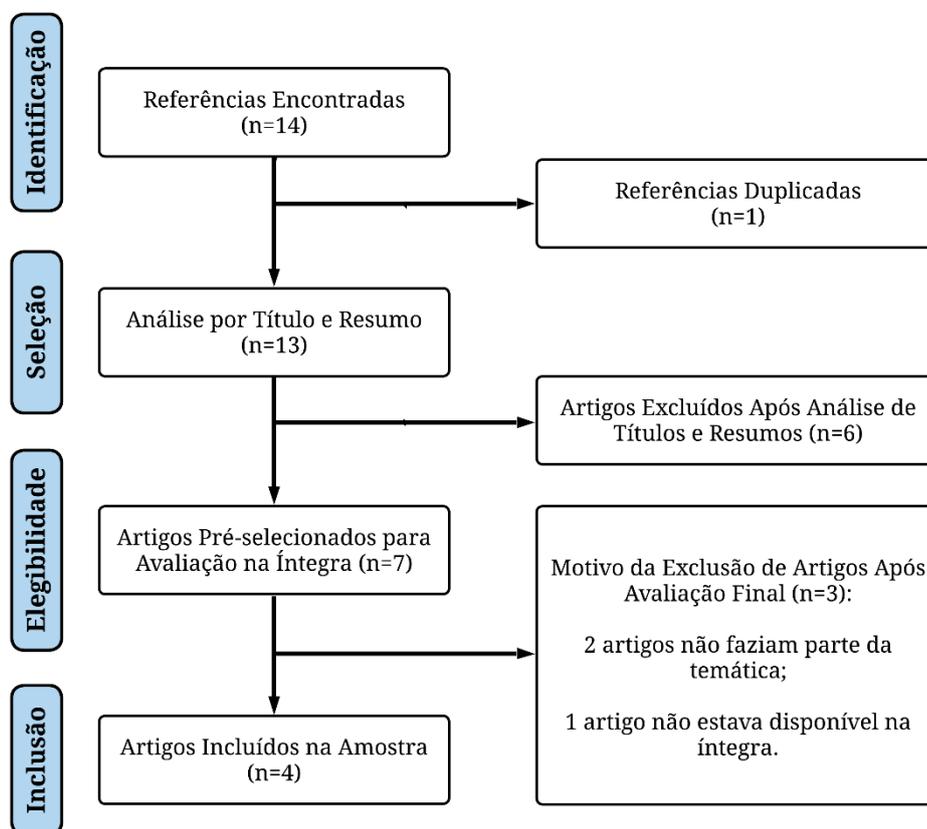


Figura 1. Fluxograma do processo de seleção dos artigos incluídos no estudo.

Em relação aos artigos selecionados, temos que Pais; Bittar e De Freitas (2013), descreveram e mostraram em sua pesquisa que há um espaço significativo entre práticas docentes escolares e aquelas pertinentes aos saberes acadêmicos, surgindo uma lacuna entre os saberes escolares e os cursos de licenciaturas. Segundo os autores uma das consequências desse problema é o predomínio, no cotidiano escolar, de aspectos mais instrucionais do que educativos.

Martins e Da Silva (2014) investigaram as perspectivas dos professores de matemática formados no CEUNES/UFES, com relação à aplicação do tema Análise Combinatória em sala de aula. A pesquisa contou com a participação de 26 professores, os quais responderam a 10 perguntas de um questionário organizado em três blocos. O primeiro bloco foi pensado com intenção de mostrar como os participantes conceituam a combinatória; o segundo bloco, a fim de investigar a visão dos professores sobre sua

formação inicial e o terceiro bloco para perceber se eles ensinam o assunto em questão, baseados na legislação pertinente.

Tabela 1. Identificação dos artigos selecionados de acordo com o ano de publicação

Ano	Autor	Título	Periódico
2013	PAIS, Luis Carlos; BITTAR, Marilena; DE FREITAS, José Luiz Magalhães	Desafios da formação docente inicial e as práticas de estudo na educação matemática escolar	Revista Margens Interdisciplinar
2014	MARTINS, Géssica Gonçalves; DA SILVA, Jocitiel Dias.	Reflexão sobre o ensino de análise combinatória no Ensino Médio: percepções de professores formados no CEUNES-UFES	Revista de Educação em Ciências e Matemática
2018	PEREIRA, Rúbia Carla; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela; FREITAS, Rony Cláudio Oliveira.	A transposição didática na perspectiva do saber e da formação do professor de matemática	Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática
2019	DA SILVA, Rodrigo Sychocki; BLUM, Leandro Carlos	Planejamento, execução e reflexão a partir de uma abordagem inicial sobre Grafos na EJA: uma experiência de transposição didática com a atividade “Cama de Grafos”	Revista Thema

Segundo os autores, pode-se verificar que os professores terminaram o curso com a impressão de que não aprenderam durante a graduação o tema Análise Combinatória. No entanto, as ferramentas básicas para esse tema são dominadas pelos profissionais participantes, o que indica que aprenderam os conteúdos que sustentam a Combinatória, mas não conseguiram apropriar-se e promover a interação necessária entre eles. Além disso, foi possível apontar que a fonte mais consultada pelos professores para apropriação do assunto é o livro didático.

Já na pesquisa de Pereira; Paiva e Freitas (2018), é evidenciado por meio de observações a diferença de ensino entre uma turma do 6° ano do ensino fundamental e uma outra turma na disciplina de Teoria dos Números de uma instituição superior, evidenciando o processo de transposição didática quanto ao assunto de divisibilidade. É notório perceber que a matemática científica ensinada na disciplina de Teoria dos

Números tem diferentes conceitos da matemática escolar, ensinada no ensino fundamental - séries finais.

Os autores concluíram que as situações didáticas, planejadas pelo professor, são essenciais para o desenvolvimento das noções matemáticas e o processo de didatização pode, por vezes, causar rupturas conceituais desse conteúdo na educação básica. Pois, houve uma distorção no tratamento da relação da divisibilidade no que se refere ao número zero. Isto é consequência de uma vigilância epistemológica distorcida e de um regime didático mal estabelecido. Por isso a importância do professor saber relacionar o saber científico e o saber escolar, em um esforço de aproximar a matemática escolar da científica ao desenvolver um trabalho didático em sua sala de aula.

Da Silva e Blum (2019), exploraram a transposição didática por intermédio de uma atividade que constituiu em unir a brincadeira de infância conhecida como “Cama de Gatos” com conceitos sobre a Teoria de Grafos em uma disciplina de Combinatória II em uma turma do ensino médio (EJA). De acordo com os autores, a análise da atividade, a partir da produção dos estudantes participantes, permite inferir que a formação do professor de matemática deva ocorrer de modo contínuo e reflexivo, desde que o professor tenha a consciência de sua importância, enquanto mediador, no processo de construção de conhecimento pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa evidenciou a importância de estudos científicos voltados para o uso da transposição didática na formação de professores e no ensino da matemática. Além disso, os estudos demonstram que a produção científica quanto a utilização da transposição didática tanto na formação de docentes quanto no ensino da matemática ainda é bastante incipiente.

Desse modo, é recomendável que a comunidade científica realize novas pesquisas e estudos sobre o assunto, visto que ainda se mostra pouco explorada. Observou-se ainda a necessidade de mais estudos e em novas dimensões para fundamentar melhor as mudanças de ensino da matemática que ocorrem no país.

REFERÊNCIAS

BOTAS, Dilaila; MOREIRA, Darlinda. *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1º Ciclo*. *Revista Portuguesa de Educação*, p. 253-286, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2742>. Acesso em 8 ago. 2022.

BRANDEMBERG, João Cláudio. *O saber, o conhecimento e a transposição didática na atividade do professor de matemática*. *Revista Margens Interdisciplinar*, v. 5, n. 6, p. 323-334, 2009.

GELLERT, Uwe. *Didactic material confronted with the concept of mathematical literacy*. *Educational Studies in mathematics*, v. 55, n. 1, p. 163-179, 2004. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/B:EDUC.0000017693.32454.01>. Acesso em: 07 ago. 2022.

LIMA, E. L. *Matemática e ensino*. Cap. 17. 3.ed. Rio de Janeiro: SBM, 2007.

POLIDORO, Lurdes de Fátima; STIGAR, Robson. *A transposição didática: a passagem do saber científico para o saber escolar*. *Ciber Teologia Revista de Teologia e Cultura*, São Paulo, Ano VI, n. 27, p. 153-159, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/38857482/02A-transposicao-didatica.pdf>. Acesso em 04 ago. 2022.

Ensino de ciências para a conservação, sustentabilidade e biodiversidade do Cerrado: Análise da transversalidade dos ODS

Autora:**Anapaula Rodrigues Linhares Leal***Professora da rede Municipal de Ensino em Anápolis, Goiás***Resumo**

O objeto desse estudo foi discutir aspectos do bioma Cerrado, no que tange o ensino de Ciências para a conservação, sustentabilidade e biodiversidade do Cerrado, pela transversalidade dos objetivos de desenvolvimento sustentável. O problema que norteou a discussão desse capítulo foi “Como os ODS podem contribuir no ensino de Ciências, em uma perspectiva transversal, para ações de conhecimentos necessários para a conservação, sustentabilidade e biodiversidade do Cerrado?”. Para tal, sustentabilidade e biodiversidade do Cerrado, é importante ensinar sobre a temática. Assim, espera-se evitar a degradação, o antropismo de maneira indiscriminada, pois poucas mudanças ocorrem sem antes passar pela educação. Neste sentido, o ensino de ciências para a consciência ambiental, se cria de certa forma, estratégias para mitigação e prevenção dos impactos ambientais que degradam os biomas, interferindo na biodiversidade.

Palavras-chave: Educação. Ciências naturais. Bioma.

DOI: 10.58203/Licuri.83404

Como citar este capítulo:

LEAL, Anapaula Rodrigues Linhares. Ensino de ciências para a conservação, sustentabilidade e biodiversidade do Cerrado: Análise da transversalidade dos ODS. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O. (Orgs.). **Reflexões sobre o Ensino e a Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 193-202.

ISBN: 978-65-999183-3-9

INTRODUÇÃO

A delimitação do objeto no ensino de Ciências para a conservação, sustentabilidade e biodiversidade do Cerrado, pela transversalidade dos objetivos de desenvolvimento sustentável. Os motivos que levam a autora a investigar a referida temática deve-se à fatores de ordem acadêmica, profissional e social. Os fatores acadêmicos se apresentam pela formação da mesma em Ciências Biológicas, bem como em Pedagogia e, que atua como coordenadora dos anos iniciais e professora dos anos finais do ensino fundamental, com a disciplina de Ciências, foi possível verificar que os livros didáticos e programas de ensino, em sua maioria, se apresentam pela falta de conteúdos que transponham a temática bioma Cerrado a serem contempladas no componente curricular de ciências naturais, dificultando o tema ser explorado de forma a conduzir o aluno aos conhecimentos necessários para a conservação, sustentabilidade e biodiversidade do Cerrado, situação a qual se confirma na pesquisa de Batista; Cunha (2022).

Os fatores sociais se constituem pela emergência de mudanças globais quanto aos biomas. Um dos biomas é o Cerrado. O Cerrado foi escolhido para esta discussão por ser o bioma em que a autora reside e trabalha, bem como pelo fato de se destacar no Brasil por possuir um vasto potencial hídrico, superficial e subterrâneo, pois abriga as nascentes de três essenciais bacias hidrográficas brasileiras, Paraná, Tocantins e São Francisco (BORGES *et al*, 2014), pela utilização das plantas nativas em corantes, resinas, óleos, na produção de mel (plantas apícolas), dentre outros (BIZERRIL, 2015), por ser o segundo maior bioma do Brasil, ocupando aproximadamente 21% do território nacional e, por possuir uma vasta biodiversidade e endêmica (BATISTA & CUNHA, 2022).

Com esse panorama, surgiram vários questionamentos e se configuram na pergunta “Como os ODS podem contribuir no ensino de Ciências, em uma perspectiva transversal, para ações de conhecimentos necessários para a conservação, sustentabilidade e biodiversidade do Cerrado?”

Assim, o objetivo geral se constitui por apresentar como os ODS podem contribuir no ensino de Ciências, em uma perspectiva transversal, para ações de conhecimentos necessários para a conservação, sustentabilidade e biodiversidade do Cerrado. A metodologia para a escrita desse capítulo de livro se pautou em discussão teórica, com

revisão bibliográfica, tendo como principais autores Bizerril (2015), Batista & Cunha (2022), entre outros.

A CONSERVAÇÃO DO CERRADO E A BIODIVERSIDADE DO BIOMA

A conservação do Cerrado pode vir a ocorrer mediante ações de sustentabilidade das pessoas envolvidas direta e indiretamente com o bioma. Para Batista e Cunha (2022), fazer uso social do conhecimento agindo frente aos problemas ambientais da sociedade é trabalhar para o futuro exercendo a sustentabilidade. Neste sentido, praticar a conservação, a nível local, pode ser um bom começo contra o acelerado desenvolvimento econômico, que desde outrora, impacta na vegetação nativa dos biomas, no caso dessa pesquisa, o Cerrado (BATISTA & CUNHA, 2022).

Nessa linha de pensamento Oliveira *et al* (2018), destacam também a relevância da conservação, visto que o Cerrado é considerado a savana tropical mais diversificada, visto que 44% da flora do Cerrado é endêmica, ou seja, são restritas desse bioma. Porém, até a data da publicação dos autores, este bioma perdeu 46% da sua vegetação nativa, devido ao plantio de monoculturas de grãos, provocando o desmatamento (CASTRO, 2000).

Essa conservação fomenta manter ou aumentar a biodiversidade do referido bioma. Para tal Bizerril (2015), sugere uma aliada importante no decorrer do processo, a Educação Ambiental. Segundo o autor “Só há comprometimento em defender algo que se valoriza” (BIZERRIL, 2015, p. 90). E é nesta perspectiva que a educação deve favorecer condições para que as pessoas valorizem o ambiente natural e possam atentar-se a realidade socioambiental em que vivem, de forma a construir ações motivadoras para transformá-la, favorecendo o aumento da biodiversidade.

Aproximar a realidade, pode possibilitar a compreensão dos motivos que resultam nos problemas e os que dificultam a sua resolução. O conhecimento por observação, pode identificar as questões que a sociedade vivencia, como por exemplo: poluição da água, o desmatamento, a perda da biodiversidade, a extinção de espécies (BIZERRIL, 2015). Neste contexto, Batista e Cunha (2022), orientam a utilização da temática meio ambiente, em uma abordagem transversal, permeando formas diferenciadas de enfoque, com objetivo de sensibilizar os estudantes para a conservação e uso sustentável do ambiente. Assim, é preciso compreender da palavra transversal.

[...] a transversalidade é entendida como forma de constituição metodológica didático-pedagógica de eixos temáticos interligados às disciplinas, buscando conceituar, discutir, problematizar, propor soluções, para o mesmo objeto de conhecimento em áreas distintas de forma a estarem presentes em todas elas (BRASIL, 2011, p. 29).

Sendo assim, as ações de sustentabilidade para a conservação dos biomas podem ser transversalizados pelos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU - Organização das Nações Unidas, prevista para serem alcançadas até 2030.

OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E O BIOMA CERRADO

A UNESCO (2017, p. 6), destaca “uma característica fundamental para o Desenvolvimento Sustentável é a sua universalidade e indivisibilidade”, estabelecendo os ODS com metas ambientais para preservação dos recursos naturais, com vistas a garantir uma vida sustentável e de qualidade, no qual todos tenham a oportunidade de utilizar no futuro . Os 17 ODS são:

1. Erradicação da pobreza - Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares;
2. Fome zero e agricultura sustentável - Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável;
3. Saúde e bem-estar - Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;
4. Educação de qualidade - Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;
5. Igualdade de gênero - Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas;
6. Água potável e saneamento - Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos;

7. Energia limpa e acessível - Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos;
8. Trabalho decente e crescimento econômico - Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos;
9. Indústria, inovação e infraestrutura - Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação;
10. Redução das desigualdades - Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles;
11. Cidades e comunidades sustentáveis - Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis;
12. Consumo e produção responsáveis - Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis;
13. Ação contra a mudança global do clima - Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos;
14. Vida na água - Conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;
15. Vida terrestre - Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade;
16. Paz, justiça e instituições eficazes - Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todas e todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis;
17. Parcerias e meios de implementação - Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2017).

Ao analisar os ODS, percebe-se que a palavra sustentável é utilizada treze vezes. Sendo assim, nota-se uma preocupação permeada nas ações de conservação, sustentabilidade e biodiversidade dos biomas e ecossistemas, de forma transversalizada

aliadas as metodologias de ensino de forma temática, primando por atingir todo planeta, demonstrando que todo o mundo necessita buscar alcançar os objetivos até 2030.

As discussões sobre os ODS se apresentam cada vez mais fortes e permanentes, devido os 17 objetivos darem um norte para o desenvolvimento de competências, chamada pela UNESCO (2017), de competência-chave. Essas competência-chave são representadas por competências transversais, importante para todos os alunos. Essas competências são: competência de pensamento sistêmico, antecipatória, normativa, estratégica, colaborativa, pensamento crítico, autoconhecimento, resolução integrada aos problemas.

As temáticas abordadas pelos ODS estão diretamente relacionadas com as mudanças climáticas advindas das atitudes inconsequentes, do antropismo, principalmente movidas pelo sistema capitalista, o agronegócio, em atendimento ao mercado, tem provocado degradação de vários biomas, como por exemplo, do Cerrado (BIZERRIL, 2021). Este bioma necessitaria de um olhar atencioso por todos, sejam governantes, setor privado, comunidades escolares e etc., (UNESCO, 2017). Esta preocupação se dá pelo motivo de apresentar os maiores índices absolutos de redução e perda das biodiversidades se comparado a outros biomas no país (BRASIL, 2020). Cumpre apresentar que a preocupação com os biomas tem se reportado ao bioma amazônico de tal forma que parece minimizar a degradação do bioma Cerrado.

Segundo análise em livros didáticos, Oliveira *et al* (2018), verificaram um possível motivo acerca do acelerado desmatamento do bioma Cerrado. O problema poderia ser na exigência a preservação, pois os autores constataram que é exigida a preservação de 80% na Amazônia, 35% no Cerrado da Amazônia Legal. Esses dados estatísticos, enfocam o bioma Amazônia, poderia também, o Cerrado ser contemplado, pois é o segundo maior bioma brasileiro.

O ENSINO DE CIÊNCIAS QUANTO AO BIOMA CERRADO E O ANTROPISMO

A antropização ou ação humana sobre o meio ambiente, pode ocorrer pela implementação de monoculturas, pela prática de formação de pastagens que contribuiu para a degradação do solo e outras formas (SILVA, 2022). A autora ainda destaca que as ações de degradação no Cerrado podem levar a forte fragmentação e erosão do solo, mudanças no regime de focos de queimadas, sem contar um outro problema

extremamente importante, vivido atualmente, que é a escassez de água, contaminação dos lençõs freáticos e sua utilização indiscriminada, dentre outros.

Em uma pesquisa sobre uso indiscriminado das águas subterrâneas, Borges *et al* (2014) destacaram que em Goiás, por possuir um rico potencial hídrico superficial e subterrâneo, a intensa extração de água no subsolo muda o fluxo que alimentaria as nascentes de córregos e rios, alterando a vasão em pantanais e açudes, assim rebaixamento da superfície no terreno.

Portanto, se a degradação continuar o bioma pode perder as características e biodiversidade, transformando-se, como por exemplo, em deserto. A exploração do Cerrado pelo agronegócio, pode resultar em processos irreversíveis, sendo o mais preocupante, o de desertificação, por ações de antropismo de maneira indiscriminada (SOARES, SANTOS & ALVES, 2019). Para que o antropismo não ocorra de maneira indiscriminada, é importante que o ensino de ciências, seja voltado para a consciência ambiental de forma a gerar as atitudes sustentáveis, visando a conservação do bioma. Assim, fazendo uso social do seu conhecimento (BATISTA & CUNHA, 2022). As autoras pontuam que, atualmente, a maioria das escolas vem abordando a temática de forma superficial, distanciando a aprendizagem do seu objetivo de motivar a prática de conservação e desenvolver atitudes de sustentabilidade, para a permanência da biodiversidade do Cerrado.

Com esse escopo, de práticas de ensino de ciências para a consciência ambiental, se cria de certa forma, estratégias para mitigação e prevenção dos impactos ambientais que degradam os biomas, interferindo na biodiversidade, nesse caso, o Cerrado. Segundo Batista & Cunha (2022) pelo ensino atual os alunos tem uma visão estereotipada do Cerrado, sendo importante práticas de ensino com variadas metodologias, para gerar o senso de pertencimento ao bioma em que estão inseridos. Para Cordeiro (2019, p. 61) “[...] a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental”.

Considerando as questões abordadas, apresenta-se como possibilidade um ensino de Ciências para a conscientização ambiental, de forma transversal pelos ODS, no tocante a conservação, sustentabilidade e preservação do bioma Cerrado, conforme mostra a Figura 1.



Figura 1. Infográfico: representação visual da estrutura organizacional dos temas abordados nesta pesquisa.

A publicação desse capítulo de livro pode contribuir para a comunidade em geral e também para professores da Educação Básica, pois segundo Bizerril (2015), os brasileiros tem sido pouco estimulado a valorizar as espécies locais, trazendo graves consequências ao Cerrado, que vem perdendo sua área para expansão urbana para os empreendimentos agropecuários. Ainda Bizerril (2015, p. 92) destaca que “Conhecer o Cerrado é imprescindível para apreciá-lo, usá-lo e conservá-lo” e o campo educacional é um vasto espaço para fomentar a conscientização ambiental, considerando principalmente, práticas transversais. Assim como para a comunidade mundial que associa ideia de devastação, biodiversidade, desequilíbrio ecológico, belezas naturais e populações tradicionais à floresta Amazônica e Mata Atlântica, deixando o Cerrado de fora das atenções no tocante a conservação, sustentabilidade e biodiversidade (BIZERRIL, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a conservação do Cerrado e a biodiversidade do bioma, os livros didáticos, projetos e programas de ensino, é importante que apresentem conteúdos que

transponham a temática bioma Cerrado a serem contempladas no componente curricular de Ciências Naturais, ampliando as possibilidades de abordagem, problematização e discussão do tema. Neste sentido, podendo gerar no aluno atitudes sustentáveis e os conhecimentos necessários para a conservação, sustentabilidade e biodiversidade do Cerrado.

Sendo assim, introduzir, contextualizar e transversalizar as temáticas abordadas pelos ODS na sala de aula, e também fora dela, possibilitam aos alunos buscar por estratégias no sentido de prevenir e/ou mitigar os impactos ambientais que degradam os biomas. Dentro do estudo sobre os ODS foi possível perceber que a palavra sustentabilidade aparece diversas vezes, sendo evidente a ligação entre os objetivos de desenvolvimento sustentável e o bioma Cerrado por apresentar esta temática.

Para tanto, é importante ensinar sobre a temática. Assim, espera-se evitar a degradação, o antropismo de maneira indiscriminada, pois poucas mudanças ocorrem sem antes passar pela educação. Neste contexto, é imprescindível que o ensino de Ciências aborde o bioma Cerrado com ênfase em suas características, suas espécies endêmicas, utilização, importância e muito mais, discutindo os problemas e suas possíveis soluções, construindo no estudante conhecimento, para que o mesmo se torne um ser emancipado voltado para a consciência ambiental de forma a gerar as atitudes sustentáveis, visando a conservação do bioma.

REFERÊNCIAS

BATISTA, M. L. D. & CUNHA, H. F. *A abordagem do bioma Cerrado nos livros didático. Revista Sapiência*, v. 11, p. 16-34, 2022. Disponível: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/12723> Acesso: 12 de dezembro de 2022.

BRASIL. *Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file/> Acesso: 11 de dezembro de 2022.

BRASIL. *Áreas de biomas brasileiros caíram 8,34% entre 2000 e 2018. Agência Brasil*, 2020. Disponível: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-09/areas-de-biomas-brasileiros-cairam-834-entre-2000-e-2018> Acesso: 12 dezembro de 2022.

BIZERRIL, M. X. A. *O Cerrado para Educadores(as): Sociedade, Natureza e Sustentabilidade*. São Paulo: Haikai, 2021. E-book (116p.) color. ISBN: 978-65-89795-42-1.

Disponível: https://www.researchgate.net/publication/354365867_O_Cerrado_para_Educadoras_Sociedade_Natureza_e_Sustentabilidade Acesso: 3 de dezembro de 2022.

BORGES, P. P. *et al.* *Exploração de águas subterrâneas por meio de poços tubulares no estado de Goiás: relações demográficas, socioeconômicas e tendências de uso*. *Revista de Biotecnologia & Ciência*, v. 3, n. 1, p. 25-42, 2014. Disponível: <https://www.researchgate.net/publication/274835720> Acesso: 12 de dezembro de 2022.

CASTRO, A. A. j. F. *Cerrados do Brasil e do Nordeste: produção, hoje, deve incluir manutenção da biodiversidade*. In: Benjamin, A. H. Sícoli, J. C. M. (Orgs). *Agricultura e meio ambiente*. São Paulo: IMESP, 2000.

CORDEIRO, N. D. V. *Temas Contemporâneos e Transversais na BNCC: as contribuições da transdisciplinaridade*. Orientador: Profa. Dra. Florence Marie Dravet. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília - DF, 2019. Disponível: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2661> Acesso: 1 de dezembro de 2022.

OLIVEIRA, B. M. R. *et al.* *Análise de livros didáticos sobre a abordagem do bioma Cerrado*. *Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais*. Iporá, Goiás: Universidade Estadual de Goiás, ed. V.7, ano 2018, n. 2, p. 94-105, 13 set. 2018. Semanal. Disponível: <https://revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/8190> Acesso: 10 de dezembro de 2022.

SILVA, J. O. *Redução da integridade da biodiversidade do Cerrado devido as alterações antrópicas da paisagem: estudo de caso com formigas*. 2022. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/34465> Acesso: 10 de dezembro de 2022.

SOARES, E. A.; SANTOS, D. P. & ALVES, R. C. *O Cerrado numa concepção didático pedagógica*. *Revista Ciranda*, vol. 3, n. 1, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/download/317/352>. Acesso: 16 de dezembro de 2022.

UNESCO. *Educação para o desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem*. 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso: 12 de dezembro de 2022.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afro.....171, 177, 190
Alfabetização..56, 68, 87, 128, 131, 188
Análise 92, 102, 195, 213, 246
Aprendizagem ...102, 121, 151, 199, 246

C

Capacitação..... 87
Capitalismo 15
Ciências21, 121, 137, 191, 209, 234, 246

D

Desenvolvimento..... 28, 126, 199, 207
Desigualdade..... 15
Diálogo..... 31
Didática..... 119, 193, 243
Docente..... 57, 104, 151, 246

E

Educacional 14, 32, 167, 214, 235
EJA57, 58, 196
Escolarização 199
Exatas..... 141, 147

F

Física..... 151, 166, 209, 234
Formação.... 21, 102, 136, 167, 194, 246

H

Humano..... 21, 199

I

Identidade..... 55, 189
Inclusão 30, 199, 241
Interdisciplinaridade.....215, 235, 247

L

Linguagem.....68, 90
Lispector.....33, 54
Literatura..... 33, 54, 172, 189, 190

M

Matemática..... 191, 234, 244

N

Negro..... 170, 189

P

Política.....14, 31, 128
Prática 51, 215, 246
Práxis..... 188
Professor..... 99, 168, 189, 214

R

Racismo 170, 190
Reflexão 196
Rousseau..... 10

S

Sociedade 30, 122, 167, 188

V

Vida31, 51, 136