

PESQUISA E AUTORIA

VOLUME 2

NAS VOZES DOS PROFESSORES DE MATO GROSSO DO SUL

ORGANIZAÇÃO

ALESSANDRA FERREIRA BEKER DAHER
ESTELA MARA DE ANDRADE

2021



GOVERNO
DO ESTADO
Mato Grosso
do Sul

SED

Secretaria de Estado
de Educação

PESQUISA E AUTORIA

VOLUME 2

NAS VOZES DOS PROFESSORES DE MATO GROSSO DO SUL

ORGANIZAÇÃO

ALESSANDRA FERREIRA BEKER DAHER
ESTELA MARA DE ANDRADE

2021



GOVERNO
DO ESTADO
Mato Grosso
do Sul

SED

Secretaria de Estado
de Educação

Pesquisa e autoria nas vozes dos professores do Mato Grosso do Sul - Volume 2

Elaboração e produção

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED-MS

Consultor

Pedro Demo

Organização

Alessandra Ferreira Beker Daher
Estela Mara de Andrade

Edição e seleção

Daniel Santos Amorin
Edma Ferreira da Silva Souza
Estela Mara de Andrade
Michele Serafim Dos Santos
Sandro Martins Ayres

Revisão

Daniel Amorin
Juliany Fraide Nunes

Projeto gráfico e capa

Cezinha Galhardo
Assessoria de Comunicação – SED-MS

Autores

Adolfo José Batista Tavares
Alexandra Carlos Maciel
Célia Maria Vieira Ávalos
Daniel Ventura Damaceno
Heloiza Ribas de Melo
Henrique Tonello Pereira
Jaqueline Redigolo
Juliana Cristina Ribeiro da Silva
Julice de Souza Farias
Leonardo Silva Ribeiro
Luciene Lemos de Campos
Lucinda Rodrigues de Souza
Manoela Tonello Pereira
Maria Aparecida Barboza
Maria Aparecida da Silva Santandel
Maria Aparecida Lucas de Paula
Marisa Nery de Oliveira
Marlene Oliveira da Silva Santos
Priscila Freitas Barbosa
Rafael Mascarenhas Matos
Tania Fernandes Arantes

M433e Mato Grosso do Sul (Estado). Secretaria de Estado de Educação

Pesquisa e autoria nas vozes dos professores de Mato Grosso do Sul (recurso eletrônico) / Organizadoras Adriana Alessandra Ferreira Beker Daher; Estela Mara de Andrade. – 2.ed. - Campo Grande - MS : SED, 2021.

133p. : il. ; 21 X 29,7cm (Coleção Teia da Educação)

ISBN 978-65-88366-04-2

1. Educação - MS. 2. Formação. 3. Secretaria de Estado de Educação – MS. I. Daher, Alessandra Ferreira Beker org.;. Andrade, Estela Mara de, org. IV. Título.

CDD 370.8171

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO



**GOVERNO
DO ESTADO**
Mato Grosso do Sul

Governo do Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria de Estado de Educação
Superintendência de Políticas Educacionais - SUPED
Coordenadoria de Políticas para o Ensino Fundamental - COPEF

Reinaldo Azambuja
GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Murilo Zauith
Vice-Governador

Maria Cecilia Amendola da Motta
Secretária de Estado de Educação

Edio Antonio Resende de Castro
Secretário-Adjunto de Estado de Educação

Hélio Queiroz Daher
Superintendente de Políticas Educacionais

Eleida da Silva Arce Adamiski
Coordenadora de Políticas para o Ensino Fundamental

Luziette Aparecida da Silva Amarilha
Coordenadora de Políticas para a Educação Infantil

Alessandra Ferreira Beker
Coordenadora de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

PESQUISA E AUTORIA

NAS VOZES DOS PROFESSORES
DE MATO GROSSO DO SUL

APRESENTAÇÃO

*A gente é rascunho de pássaro
Não acabaram de fazer*
Manoel de Barros

A incompletude talvez seja a característica que melhor define o ser humano e o estar no mundo. Ao contrário do que possa parecer em uma percepção ligeira, esse “sinal de menos” que carregamos, não é necessariamente um atributo negativo, uma falta incontornável, um vazio imprenchível, mas uma ânsia, um desejo pela impossível plenitude, que nos impele ao questionamento, à investigação, à experiência e, por consequência, ao aprendizado.

Estamos em uma busca constante pelo que nos falta: mais força, mais desenvoltura, mais conhecimento, mais domínio técnico, mais afeto. No entanto, a efemeridade, a inconstância dos saberes e a brevidade das certezas nos obrigam a renovar o ímpeto a todo instante; o que há pouco tempo saciava nossa sede, agora nos impele ao novo, à renovação dos saberes e práticas.

Enfim, não é da natureza humana a satisfação plena seguida pela acomodação. Por mais confortável e seguro que seja mergulhar no remanso, é a correnteza que nos atrai, pois, nossas habilidades são postas à prova e nossa prática se aprimora.

É, nesse sentido, que devemos pensar a educação. A escola que, por muito tempo foi o espaço da aquisição crua de informações, hoje quer se tornar o lugar do “aprender a aprender”, como destaca Paulo Freire. Assim, sua função deve ser propiciar aos estudantes as condições para que eles construam as ferramentas necessárias para imaginar, questionar, analisar, experimentar, comparar, criar e agir. Esse processo define, de certo modo, o que chamamos de protagonismo. Para isso, devemos compreender as crianças e os jovens como seres dotados dessa incompletude, dessa fome insaciável por saberes e fazeres.

É necessário reconhecer, porém, que por muito tempo a educação pública brasileira esteve distante desse entendimento. Ao desconsiderar a curiosidade e a natureza investigativa de garotas e garotos que frequentam os bancos escolares, negou-lhes a oportunidade de construir, desconstruir e reconstruir de modo autônomo os trilhos que os conduziram ao protagonismo em suas vidas. O resultado pode ser percebido pelo desempenho nas avaliações como – Ideb, Pisa, Ana, Saeb, Saems e Enem que trazem dados contundentes desse equívoco.

Foi com o objetivo de rever as práticas educacionais e reavivar o ânimo (do latim, *anima*, alma) dos atores envolvidos no processo de construção dos conhecimentos dentro do ambiente escolar que se propôs essa compilação de artigos que trazem reflexões, relatos e propostas de profissionais da educação básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Fruto do processo formativo desenvolvido pela SED, os dez textos dessa coletânea não servem apenas para que valorizemos experiências bem-sucedidas ou para que concordemos com as ideias propostas. Acima de tudo, eles servem para reavivar a ousadia dos educadores no desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem os estudantes em sua integralidade – suas vivências, interesses, particularidades e anseios –, com o intuito de reacender neles a chama, a consciência da incompletude e, conseqüentemente, o ímpeto pela descoberta e pela construção de sua autonomia e protagonismo.

Os textos, escritos por professores e por professores formadores de Coordenadorias Regionais de Educação do MS, abordam temas variados, que passam pelo conceito de educação integral, a prática de pesquisa em sala de aula de ensino fundamental e médio, metodologias de aprendizagem e o uso de jogos e recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas. Além disso, apresentam relatos de projetos voltados para a educação ambiental, para a compreensão e fruição de produtos culturais e artísticos e para a consciência social.

O professor que se propõe a pensar e fazer diferente é essencial para mediar a construção das competências e, para isso, o entusiasmo é fundamental. Ou reacendemos a chama ou permaneceremos estagnados, no escuro. Por isso, oferecemos a oportunidade de compartilhar a produção desses professores a todos os profissionais da educação básica.

Boa leitura!

Maria Cecília Amendola da Motta

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL

SUMÁRIO

Apontamentos da abordagem histórico-cultural da escola em tempo integral no contexto da educação fragmentada.	13
<i>Daniel Ventura Damaceno</i>	
A formação de um pensamento crítico e reflexivo: uma resposta ao ensino através da pesquisa	23
<i>Tania Fernandes Arantes, Adolfo José Batista Tavares, Maria Aparecida Lucas de Paula</i>	
Reflexões sobre prática de pesquisa em sala de aula	33
<i>Luciene Lemos de Campos</i>	
Educar pela pesquisa: efeito do (re)aprender e (re)ensinar	47
<i>Maria Aparecida da Silva Santandel</i>	
Metodologia ativa de aprendizagem: sala de aula invertida	57
<i>Julice de Souza Farias</i>	
O uso das tecnologias da informação na sala de aula	67
<i>Marisa Nery de Oliveira</i>	
O uso de jogos e softwares educacionais no ensino-aprendizagem de matemática	79
<i>Alexandra Carlos Maciel Célia Maria Vieira Ávalos</i>	
O lúdico como fator motivacional na educação em tempo integral nas séries iniciais do ensino fundamental	89
<i>Jaqueline Redigolo Heloiza Ribas de Melo Lucinda Rodrigues de Souza</i>	
Aula prática de geografia, história, biologia, antropologia e arqueologia do Mato Grosso do Sul: uma proposta metodológica para alunos do ensino médio e a importância da sala de aula sem paredes	97
<i>Henrique Tonello Pereira Juliana Cristina Ribeiro da Silva Leonardo Silva Ribeiro Manoela Tonello Pereira</i>	

**O bullying e a violação dos direitos humanos: um estudo com os estudantes da
Escola Estadual Antonio Pinto Pereira - Jardim-MS** **107**

Rafael Mascarenhas Matos

Competências Socioemocionais, ensino e aprendizagem na docência **123**

Maria Aparecida Barboza

Marlene Oliveira da Silva Santos

Priscila Freitas Barbosa

PESQUISA E AUTORIA

VOLUME 2

NAS VOZES DOS PROFESSORES
DE MATO GROSSO DO SUL



GOVERNO
DO ESTADO
Mato Grosso
do Sul

SED

Secretaria de Estado
de Educação

APONTAMENTOS DA ABORDAGEM HISTÓRICO- CULTURAL DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FRAGMENTADA

Daniel Ventura Damaceno¹

Introdução

Educação em tempo integral não é uma ideia nova, e surge neste contexto histórico a partir de uma grande problemática. Será que, de fato, conseguimos educar?

Segundo a perspectiva materialista histórica e dialética, o homem é a síntese de múltiplas determinações que ocorreram durante a sua história filogenética. Esse desenvolvimento se deu pelo trabalho e permitiu-lhe distinguir-se dos outros animais, produzindo a sua vida de forma diferente, humanizando e garantindo a sua existência de forma artificial (MARX, 1983). Pelos processos de objetivação, subjetivação e apropriação no contato com a natureza, e com a fabricação e uso dos instrumentos e a linguagem, o homem se constituiu numa relação dialética: indivíduo-sociedade.

Nessa concepção, o homem é um sujeito ativo, social e histórico, e se constituiu pelo seu modo de produção. Desse modo, ele traz em si a herança cultural e as transformações como ser orgânico, social e dialético, tornando-se a natureza historicamente transformada. Segundo Bifon (2009), torna-se social no momento em que: realiza atividades teleologicamente orientadas; objetiva-se material e idealmente no mundo; comunica-se e se expressa pela linguagem; trata suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente; possui habilidades de escolhas entre alternativas concretas; universaliza-se e socializa-se. Assim, a construção da humanização faz parte do processo de apropriação de todo o potencial humano no decorrer da história.

¹ Professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Formado em Letras – Inglês e Português, pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - <http://lattes.cnpq.br/8487466139844150>. E-mail: d.danielventura@gmail.com.

Segundo o Plano Nacional da Educação (PNE, 2011), uma das metas educacionais como política pública é “oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica”, ou seja, não apenas aumentar o tempo de estudo aos alunos, mas aumentar a qualidade da educação.

Por meio do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio, as Secretarias de Estado de Educação visam implementar essa proposta de ensino gradualmente.

O Plano Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul 2014-2024 destaca em seu texto a necessidade de adotar a educação de forma integral e em tempo integral à Educação Básica, em conformidade com a Resolução CNE/CEB n. 7/2010. A meta 6 do PEE/MS pretende “implantar e implementar gradativamente educação em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) estudantes da educação básica” (PEE/MS, 2014).

Frente ao exposto, este artigo visa apresentar alguns desafios e possibilidade a partir da apresentação dessa proposta ensino aos professores da Rede Estadual de Ensino por meio dos encontros formativos on-line e presenciais. Nesse sentido, faremos uma investigação histórica da escola e, em seguida, uma leitura sobre a aprendizagem numa visão materialista histórica dialética para, na sequência, apontarmos o que se propõe na educação integral e os desafios que poderão ser superados, conforme o entendimento de Maciel (2014). Para isso, utilizaremos a visão histórico-cultural de homem, pedagogia da libertação, intertranscultural e vygotskiana.

A escola e a educação em tempo integral devem ser entendidas a partir dos pressupostos e concepções adquiridas no contexto histórico-cultural. Dessa forma, é importante entender em que momento e sob quais aspectos surge a necessidade desse espaço.

A história da escola

Saviani (2007) advoga que, como educar também é trabalhar, com a divisão de classes no decorrer histórico, a educação sofreu grandes revoluções. E, sendo o trabalho o que define a essência humana nessa abordagem, o trabalho educativo tem a sua função de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade, que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Historicamente a escola surge apoiada no trabalho, não como espaço específico de conhecimento, mas como organização social da produção: trabalhar é aprender. Contudo, no decorrer histórico, surgem os princípios da divisão de classes: uma, dominante dos meios de produção, tecnologias e território, e outra, subordinada a ela. Ao primeiro grupo, o momento educacional se organiza em “atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar”, ocupando-se do tempo ocioso, formando governantes, militares e

filósofos. Já para o segundo grupo, os trabalhadores são identificados pelo seu trabalho e a transmissão do conhecimento dele é herdada de pai para filho – são os escravos e serviçais (SAVIANI, 2007, p. 155).

É desse momento ocioso para a aprendizagem intelectual das classes de poder que a escola surge como o “lugar do ócio, do tempo livre”, distinguindo-se do processo produtivo – ou seja, a separação entre educação e trabalho. Contudo, essa concepção não se aplica a todos, já que, durante o período feudal, as escolas administradas pelas entidades religiosas adotam o sentido de dignidade para a classe dominante, e de processo de trabalho para a classe explorada.

Ou seja, enquanto para um grupo as escolas paroquiais, monacais e catedráticas se dedicavam à transmissão de um saber orientado para a iluminação do estudante, para o outro a educação se estabelece pelos mestres e seus ofícios na transmissão dos conhecimentos de produção para os aprendizes. Nesse contexto, o filho herda o trabalho do pai e a sociedade se organiza de forma “natural”.

Com o advento da Revolução Industrial, as escolas são transformadas em espaços de transmissão do conhecimento, contudo ainda resistem a uma formação integral. Segundo Saviani (2007, p. 155), para a classe dominante a educação remetia à inserção da criança na cultura, enquanto que, para a massa, remetia à “conformação do escravo e sua condição”. Ou seja, formar o escravo, o operário, o trabalhador para o mercado de trabalho e permitir que ele reproduza a ideologia dominante. De fato, a escola torna-se um importante aparelho ideológico do Estado.

Atualmente, o processo de universalização da educação perpassa os resquícios dos antigos modelos escolares, contudo amplifica a formação técnico-profissionalizante, separada da produção. Nesse momento, as escolas formam a mão de obra para a produção, e não necessariamente com a produção. Ou seja, aprende-se a construir uma ponte, sem necessariamente construí-la. Assim como se seriou e se dividiu o processo de trabalho, a escola também se organizou a partir de um modelo seriado e fragmentado, perdendo muitas vezes seu aspecto fundamental: permitir o acesso à cultura. É nessa realidade que a escola para a massa, para a classe explorada, se torna pública, leiga e gratuita.

Entretanto, como a sociedade se organiza por meio da venda da força de trabalho, estudar, nesse sentido, é dispende do tempo da força de trabalho que pode ou não levar ao processo de socialização. E, então, a escola se torna um espaço mediador possível de garantir o acesso aos bens culturais. A educação, nessa visão, medeia o universal pelo particular, trazendo o conhecimento sistematizado para cada criança (SAVIANI, 2007).

Abordagem histórico-cultural

A abordagem histórico-cultural faz uma leitura do homem a partir dos aspectos sócio-político-culturais. Mizukami (1986), nessa linha de pesquisa, utiliza as ideias de Paulo Freire, considerando-o grande influenciador na formação dos educadores brasileiros. A cultura popular em um país como expressão democrática é apontada pela autora como um grande “fenômeno de preocupação” iniciado após a II Guerra Mundial.

Vista conjuntamente com a abordagem interacionista, ainda que enfatizando o “sujeito como elaborador e criador do conhecimento”, Freire, nas palavras de Mizukami (1986, p. 86), aponta o homem como “sujeito da educação”, concreto e localizado no tempo e no espaço, inserido em um contexto histórico. “O homem chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade, mais se torna [...] comprometido a intervir na realidade para mudá-la”.

Na visão histórica cultural, o conhecimento é elaborado a partir da conscientização, por meio de “condicionamento, pensamento e prática”. Por conseguinte, a educação é vista como uma ação reflexiva sobre o sujeito. Assim, a ausência de uma reflexão sobre o homem, como a “ausência de uma análise do meio cultural”, gera uma educação alienada.

Mizukami (1986) relembra que a educação é fator de suma importância na passagem das formas mais primitivas de consciência para a consciência crítica, que, por sua vez, não é um produto acabado, mas um vir a ser contínuo. Do que se deduz que a educação é a transformação do homem ignorante em homem crítico. Nessa perspectiva, a teórica afirma:

A escola, pois, [...] é uma instituição que existe num contexto histórico de uma determinada sociedade. Para que seja compreendida é necessário que se entenda como o poder se constitui na sociedade e a serviço de quem está atuando (MIZUKAMI, 1986, p. 96).

Mizukami comenta ainda a pedagogia do oprimido, de Freire:

É aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homem ou povo, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Uma pedagogia que faça da opressão e de suas causas o objeto de sua reflexão, resultando daí o engajamento do homem na luta por sua libertação (Ibidem).

Nessa perspectiva, busca-se a superação do sujeito: o homem capaz de sair de sua posição de “oprimido” e se libertar ao desenvolver uma consciência crítica coletivamente. Segundo Freire (1975, apud MIZUKAMI, 1986, p. 98), “ninguém educa ninguém. Ninguém se educa; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Dessa forma, percebe-se um grande contraste em relação à educação bancária, aplicada numa concepção tradicional, pela qual o conhecimento é depositado no aluno, e não compartilhado e refletido, como na abordagem que está em análise neste momento.

Em contraposição à relação professor-aluno da educação tradicionalista, vertical, na abordagem materialista histórica e dialética esse relacionamento se dá de forma horizontal, ou seja, o ensino não é imposto, e sim compartilhado com o aluno. Mizukami (1986) argumenta que o professor deve se engajar nesse processo e criar condições para que, juntamente com o aluno, crie-se uma consciência crítica, não se esquecendo de valorizar a linguagem e a cultura do seu grupo social. Cada aluno deverá ser analisado exclusivamente. Seu processo de aprendizagem não deverá ser padronizado e sim desenvolvido, assistido pelo professor. O professor deverá participar ativamente do processo junto com o aluno,

Segundo Mizukami (1986, p. 100), “utilizando situações vivenciais do grupo, em forma de debate, Paulo Freire delineou seu método de alfabetização, que tem como características básicas: ser ativo, dialógico e crítico”. Da mesma forma, o autor acrescenta que, no método de Freire, existe a codificação inicial, tida como uma “figura²” apresentada aos alunos. Ao refletir a representação dessa figura, o aluno e o professor podem construir conjuntamente de forma crítica “uma operação de distanciamento do objeto cognoscível”.

Uma avaliação condizente com a abordagem em questão prioriza todo o processo de reflexão construída entre o professor e o aluno, e não apenas um fragmento dela. Isto posto, Mizukami (1986) aponta a autoavaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos como a “verdadeira avaliação” sócio-histórica. Nesse processo, professores e alunos saberão quais são suas dificuldades e progressos.

Sendo assim, é interessante considerarmos o contraste dessa abordagem com o ensino tradicional e uma educação aliada ao condicionamento. O produto da aprendizagem é obtido por meio de uma reflexão conjunta entre professor-aluno. Por exemplo: um tema é apresentado em sala de aula e analisado juntamente com o aluno, o que podemos entrever nas propostas do ensino pela pesquisa e problematização de Demo (2002), indicados por Ninin (2008).

Nessa ideia, a pesquisa se apresenta como o espaço para a construção do conhecimento novo, pautado no questionamento, que busca o desenvolvimento do sujeito crítico, historicamente situado. Ela é processual, permanente e se torna uma estratégia de ensino.

² A Figura, para Mizukami, é um desenho representativo de uma situação existencial real ou construída pelos alunos.

A pesquisa na escola é uma maneira de educar e uma estratégia que facilita a educação (...) e a consideramos uma necessidade da cidadania moderna. (...) Educar pela pesquisa é um enfoque propedêutico, ligado ao desafio de construir a capacidade de reconstruir, na educação básica e superior (...). A pesquisa persegue o conhecimento novo, privilegiando com seu método, o questionamento sistemático crítico e criativo (DEMO, 2002, apud NININ, 2008, p. 21).

O aluno não é apenas o “rebedor”, mas acrescenta a sua “consciência” sobre o tema apresentado, ao lado da “consciência” do professor, e ambos, nessa reflexão constroem mutuamente um conhecimento.

A educação em tempo integral

No entendimento de que educar faz parte do processo de desenvolvimento humano, e de que não podemos separá-lo da atividade humana, educar integralmente é educar em tempo integral. Gadotti (2009, p. 22) aponta essa redundância: “A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências”.

O movimento da Escola Nova no Brasil, desde os anos 30 do século passado, ressalta essa importância de garantia à nação e dever do Estado. Teóricos como Paulo Freire, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, a partir dos conhecimentos e estudos históricos que perpassam desde Aristóteles, Marx e autores franceses, buscaram alternativas para consolidar a proposta de uma educação pública de qualidade.

Gadotti (2009, p. 32) aponta que estamos vivendo na Sociedade do Conhecimento e que esta não apenas recicla, atualiza e assimila conhecimentos, mas também admite oportunidades de aprendizagem. Assim, se nas escolas de classes mais favorecidas já se admite a integralidade do ensino, que já faz parte do currículo e da rotina de seus alunos, nas escolas públicas isso se torna um desafio, porque tornar-se integral, integrada e integradora não é apenas “estender o direito de passar mais tempo na escola às camadas mais pobres da população”.

Essas escolas devem admitir uma dimensão quantitativa (no que se refere a mais tempo na escola e no seu entorno) e uma dimensão qualitativa (na formação integral do ser humano) – para Gadotti (2009), essas duas dimensões são inseparáveis.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), em seu artigo 34, prevê o “aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral”. O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, por sua vez, defende o tempo integral e a ampliação da jornada escolar como uma de suas principais diretrizes:

A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (PNE, 2000, p. 65, apud GADOTTI, 2009).

Para Maciel (2014), a educação integral traz o desafio de pensar a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil. Segundo ele, tivemos muitos avanços em termos de acesso à educação, especialmente ao ensino fundamental; contudo, a qualidade continua sendo um obstáculo a ser superado. Ele acredita que a qualidade da educação possa ser evidenciada “não só, mas também, pela ampliação do tempo escolar e, mais ainda, pela reflexão sobre as concepções de formação humana que podem permear essas propostas de jornada ampliada – tempo integral” (MACIEL, 2014, p. 13).

Nosso entendimento caminha juntamente a essa corrente, como também à da pedagogia intertranscultural de Gadotti (2009), em que a educação integral busca superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem. O problema é que, via de regra, e ainda com poucas exceções, continuamos a ensinar os nossos alunos sem levar em conta os seus saberes prévios, a sua “cultura primeira”, as suas outras experiências vitais, separando educação informal, formal e não formal (GADOTTI, 2009, p. 11).

Essa modalidade perpassa as atuações e almeja uma concepção geral de educação que preza não só o espaço escolar, mas também compreende e busca adotar os seguintes objetivos: “1) educar para e pela cidadania; 2) criar hábitos de estudo e pesquisa; 3) cultivar hábitos alimentares e de higiene; 4) suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares; 5) ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula” (GADOTTI, 2009, p. 38). Assim, não basta apenas ser uma escola que tenha tempo para ensinar, mas também se faça presente integralmente no desenvolvimento dos sujeitos.

Logo, o papel dos professores se faz importante como mediadores ativos. Eles devem “viabilizar as aprendizagens, criando condições favoráveis de ensino” (GADOTTI, 2009, p. 11) e mediar o

conhecimento de forma que se torne potencialmente importante e afetivo ao aluno, que o coloque em movimento e admita um significado importante na vida do aluno.

Para isso, “exige-se a adoção de procedimentos e metodologias inovadoras, diferenciadas, mais criativas, que trabalhem com as múltiplas dimensões da nossa humanidade, ainda pouco exploradas num currículo formalista e, na maioria das vezes, meritocrático” (GADOTTI, 2009, p.11).

Por fim, a educação integral deve ser vista de forma holística, ou seja, “o que se propõe à educação integral é a integralidade, isto é, um princípio pedagógico onde o ensino da língua portuguesa e da matemática não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania” (GADOTTI, 2009, p.11).

Na teoria materialista histórico-cultural, entender educação integral deve permitir a superação desse modo de produção, permitindo a emancipação cultural dos sujeitos e o estabelecimento de novas relações sociais de produção. Frente ao exposto, a educação integral desvincula-se de conceitos como a escola de tempo integral, ou de jornada dupla, como instituição reprodutora de ideologia e passa a atender integralmente com responsabilidade os sujeitos que a ocupam (MACIEL, 2014).

Considerações finais

Analisar a escola em tempo integral a partir da abordagem histórico-cultural é um tanto desafiador, haja vista que encontramos uma educação que se organiza no confronto dessa perspectiva com uma visão tradicional e fragmentada. Conceber a educação a partir de uma ideologia que favorece o oprimido é caminhar para o acesso a todos e a emancipação da humanidade. Contudo, torna-se um desafio na medida em que as práticas e propostas de ensino caminham apenas para a reprodução de um modelo reacionário.

Ao buscar um caminho para a pergunta introdutória: “Será que, de fato, conseguimos educar?”, buscamos analisar os desafios históricos que compuseram a escola nessa sociedade. Desse modo, vemos que a escola é fragmentada por questão política e que grande parte da população não pode ter acesso ao saber integralmente. No percurso histórico, vimos que uma classe é mais favorecida que outra, e que a menos favorecida se desvinculou daquilo que a tinha como fundamento, o trabalho. A grande massa, que estudava ao trabalhar, aliena-se dos meios de produção e torna-se escrava de uma ideologia, apenas reproduzindo-a. Aprender de forma fragmentada e descontextualizada é um projeto político vigente voltado às classes desfavorecidas e garante grande poder aos donos dos meios de produção.

Dessa forma, qual é o nosso papel em sala de aula? Facci (2004, p. 226) ilumina a questão, apontando que cabe ao professor, “no processo educativo, contribuir para o processo de humanização dos indivíduos”, e que cabe à escola “contribuir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, haja vista que estas se desenvolvem na coletividade”.

Nessa perspectiva, a educação não deve se ater aos conteúdos fragmentados que levam os meus alunos a estudarem para o professor, para os pais e não para eles mesmos, como uma linha de montagem. Não se deve reproduzir o que falhou nesse sistema, cerceando os alunos de pensar. Para isso, deve-se vislumbrar uma escola como ponte entre a cultura do aluno, que faz muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal que o docente medeia e que é exigido pela sociedade, criando múltiplos espaços de aprendizagem e priorizando as múltiplas oportunidades de aprendizagem.

Por fim, pensamos que tornar a escola integral, integrada e integradora é um desafio nessa sociedade fragmentada e em extrema revolução tecnológica. Contudo, é preciso alcançar a aprendizagem identificando os caminhos pedagógicos que melhor buscam identificar este contexto atual. Assim, precisamos compreender que escola queremos, que escola é essa em que estamos trabalhando, e que escola é essa que se oferece para os estudantes, para, a partir dessa síntese, propormos superações que garantam a emancipação humana nossa e da sociedade. Consideramos que o modelo atual da escola não atende às demandas sociais e que essa proposta pode ser um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

Referências

BIFON, M. da F. **A constituição social da potencialidade humana**: contribuição para o estudo da superdotação. Dissertação de Mestrado em Psicologia. UEM, Maringá, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação**: metas e estratégias. 2011.

Disponível em:

<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

MACIEL, C. L. A. **Educação Integral em Tempo Integral**: concepção e prática no Instituto

Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Cabo Frio-RJ. Dissertação. Rio de Janeiro: UFERJ, 2014. Disponível em:

<<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/producoes/producoes-2013/educacao-integral-em-tempo-integral-concepcao-e-pratica-no-instituto-politecnico-da-universidade-federal-do-rio-de-janeiro-2013-cabo-frio-rj>> Acesso em: 20 dez. 2017.

MARX, K. Manuscritos Econômicos-Filosóficos. In: Erich. **Conceito marxista do homem**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. **Plano estadual de educação do estado do Mato Grosso do Sul 2014-2024**. 2014. Disponível em:

<<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-MS.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

MIZUKAMI, M. da G. N. **O ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NININ, M. O. G. Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico?. *Educação em Revista*, n. 48, p. 17-35, Dez. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 de 2017.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. 2007, v. 12, n. 34, p. 152-165. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012>. Acesso em: 21 dez. 2017.

A FORMAÇÃO DE UM PENSAMENTO CRÍTICO E REFLEXIVO: UMA RESPOSTA AO ENSINO ATRAVÉS DA PESQUISA

Tania Fernandes Arantes³
Adolfo José Batista Tavares⁴
Maria Aparecida Lucas de Paula⁵

Os bereanos eram mais nobres do que os tessalonicenses, pois receberam a mensagem com grande interesse, examinando todos os dias as Escrituras, para ver se tudo era assim mesmo.
Atos 17:11, Bíblia NVI

Introdução

Seguir com os próprios pés ou ser guiado pelas informações prontas que a vida traz? Essa é uma reflexão que tem sido levantada atualmente, e que deve ser seriamente discutida, visando à elaboração de um sistema de ensino que forme, em nossas crianças e jovens, agentes de suas próprias descobertas e aprendizados, construindo e solidificando, eles próprios, seus pensamentos e opiniões, e não sendo meros espectadores da instrução que lhes é transmitida diariamente no âmbito escolar.

³ Pós-graduada em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Paranaíba (FIPAR). Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Paranaíba (FIPAR). Professora no 2º ano do ensino fundamental na Escola Estadual Ermírio Leal Garcia em Paranaíba-MS.

⁴ Pós-graduando em Educação Física Escolar pela Faculdade São Braz (Curitiba-PR). Graduado em Educação Física (Licenciatura) pela FUNEC – Fundação Municipal de Educação e Cultura (Santa Fé do Sul-SP). Professor gerenciador de tecnologias educacionais e recursos midiáticos (Progetec) na Escola Estadual Ermírio Leal Garcia em Paranaíba-MS.

⁵ Pós-graduanda em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Faculdade Campos Elíseos. Graduada em Pedagogia pela FUNEC – Fundação Municipal de Educação e Cultura (Santa Fé do Sul-SP). Professora do ensino fundamental I na Escola Estadual Ermírio Leal Garcia em Paranaíba-MS.

O mundo evoluiu e demanda novos saberes. Assim, a educação deve propor uma mudança de paradigmas, de maneira a abandonar a premissa tradicional, segundo a qual os alunos são padronizados e o acúmulo de saberes tem prioridade, baseando-se na crença de que cultura e conhecimento são sinônimos de capacidade. Pelo contrário, cada aluno deve ser enxergado individualmente como ser humano dotado de habilidades a serem desenvolvidas, devendo a escola apresentar-se como um ambiente em que suas múltiplas inteligências (segundo a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner) devem ser amplamente estimuladas e a plenitude de seu potencial, extraída.

É nesse contexto que se pretende trazer à baila alguns aspectos dessa proposta de ensino, com destaque para a necessidade de formação continuada para o corpo docente e de uma readequação da estrutura (biblioteca com acervo atualizado, salas informatizadas e equipadas com acesso à internet, dentre outros instrumentos para pesquisa) oferecida pelas escolas ao público-alvo: os alunos.

Educação pela pesquisa em contraste com o ensino tradicional

Inicialmente, faz-se necessário elucidar o conceito e os princípios educativos da pesquisa e sua implicação no cenário educacional atual. Ora, o mundo evoluiu e, com isso, vivemos uma era informatizada. De acordo com Pedro Demo,

(...) a informatização do conhecimento será característica ineludível dos tempos modernos, absorvendo a tarefa da transmissão do conhecimento, com nítidas vantagens, seja porque é mais atraente e manejável, seja porque atinge a massa (DEMO, 2003, p. 27. Grifo do autor).

Nesse contexto, é inquestionável que o papel da escola e, especialmente, do professor, deverá sofrer alterações, já que a simples transmissão do conhecimento e o repasse de informações não são mais suficientes. O professor passa a ter em suas mãos um poderoso instrumento para a reconstrução do conhecimento: a pesquisa.

A ideia é a de que o aluno se torne um sujeito questionador, com capacidade de formulação própria, autonomia e independência intelectual, isto é, capaz de pensar por si mesmo, reconstruindo seu conhecimento, o que, para Demo (2003, p. 11), “inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender”.

A fim de que o aluno seja capaz de alcançar essa postura de “questionamento reconstrutivo”, faz-se indispensável o papel de mediador, motivando-o a tomar iniciativa e manejar o conhecimento à sua disposição, a querer aprender mais, de forma a cultivar um espírito crítico e questionador.

Importa entender que o desafio que esse novo modelo de ensino oferece induz naturalmente a uma nova organização de trabalho: mudança de ambientes, utilização de tarefas individuais e coletivas, novos estímulos e formas diversas de comunicação, o que exige participação ativa tanto do aluno quanto do professor, que, por sua vez, tem a importante tarefa de criar condições para esse aprendizado, motivar os alunos e fornecer-lhes os devidos instrumentos.

De acordo com Veiga (2004, p. 17), “ensinar a pesquisar é estimular a criatividade, o espírito investigativo, a curiosidade”, devendo fazer parte do cotidiano dos alunos, dos quais, por se tratar de um processo dinâmico, é exigido um envolvimento ativo, com suas capacidades e motivações.

Assim, Demo (2003, p. 29) propõe, como estratégia metodológica para o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, a substituição de alguns procedimentos tradicionais por outros, mais desafiadores em relação ao desenvolvimento do “pensamento crítico” e do “questionamento reconstrutivo”.

Trata-se da substituição de

(...) cópias diretas, provas reprodutivas/decoradas, reprodução de textos (apenas fichamento), realização do que é estritamente mandado e redução da educação à disciplina” por “controlar, reelaborando a argumentação; refazer com linguagem própria, interpretando com autonomia; reescrever criticamente; elaborar texto próprio, experiência própria; formular proposta e contraproposta (DEMO, 2003, p. 29).

Além dessa estratégia, Demo destaca a utilização do recurso das “motivações lúdicas” inseridas num ambiente instigador como ferramenta valiosa no método de aprendizado pela pesquisa.

Ora, o professor torna-se mediador do processo de aprendizagem de seus alunos, os quais assumem a postura de investigadores críticos do conhecimento, isto é, construtores do próprio conhecimento. A partir daí, a atividade de ensino deixa de ser apenas de resultado, assumindo importância durante todo o processo, tornando-se atividade de instrumento e resultado.

Nesse sentido, Newman e Holzman (2002) ensinam que, na concepção vygotskiana, atividade instrumento-resultado significa “atividade que, na medida em que se desenrola, transforma a si própria, transformando o próprio contexto e aquele que dela participa”.

A pesquisa em si está distante da prática de oferecer ao aluno um tema, um roteiro e indicações “fechadas”, visando um resultado final, caracterizado pela reprodução de fatos e informações já consolidadas na sociedade, pouco importando o processo de construção de conhecimento. Existe um “rótulo” equivocado para a pesquisa, que a desvincula do ato de pensar com profundidade. Assim, sua grande preocupação está voltada apenas para o resultado, e não para o processo.

A pesquisa real, que traz enriquecimento ao pensamento crítico e questionador, segue outro caminho. O professor, como mediador do processo, tem a tarefa de instigar a curiosidade dos alunos sobre o tema a ser abordado. A busca de dados relevantes acerca do assunto pesquisado é apenas o início da pesquisa.

Maria Otilia Guimarães Ninin, em seu trabalho *Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico?* (2008), define “pesquisa escolar” como:

(...) atividade sistematizada e mediada entre sujeitos, pautada em instrumentos que propiciam a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia, por meio de ações com características de reflexão crítica, que priorizam descobrir, questionar, analisar, comparar, criticar, avaliar, sintetizar, argumentar, criar (NININ, 2008, P. 21).

Por essa ótica de atividade mediada, não erramos ao afirmar que a pesquisa escolar é uma atividade a ser desenvolvida em esforço conjunto entre aluno e professor, “visando a ultrapassar o saber superficial pautado no acúmulo de informações” (NININ, 2008, p. 21). Ou seja, o aluno desenvolve várias competências e habilidades ao praticar as ações envolvidas no ato de pesquisar (questionar, descobrir, criticar, analisar, avaliar, comparar, sintetizar, argumentar, criar, expressar pontos de vista, discutir valores éticos), as quais não se vislumbram no simples ato de acumular informações repassadas.

Para o desenvolvimento das mencionadas habilidades, o mediador deve escolher temas que possam se relacionar com a realidade vivida pelo aluno-pesquisador, de maneira que lhe possibilite intervir ou propor intervenções práticas na situação. Isto é, a pesquisa deve ser enxergada como instrumento problematizador, com relevante papel social (ou seja, estabelecer relação entre o tema e a prática social em que o aluno está envolvido), sendo capaz de provocar transformações em suas atitudes.

Nesse cenário, o professor deve fugir dos modelos convencionais e planejar sistematicamente como intervir no âmbito do conhecimento prévio de cada aluno acerca do assunto abordado, elaborando o ponto de partida e a forma de conduzir o desenvolvimento da pesquisa com base nos fatores de curiosidade, dúvida, entusiasmo, contemplação.

Ainda nessa ideia de organização do trabalho de pesquisa, Ninin (2008) ensina que, a partir do objetivo de cada trabalho de pesquisa, o mediador definirá os critérios de formação dos grupos:

Parece aos professores que essa questão não exige sua intervenção, no entanto, sabemos que, em função de diferentes objetivos idealizados para o trabalho, as diferentes participações nos grupos fazem a diferença. Quero dizer com isso que há propostas de trabalho que exigirão grupos com diferentes habilidades, enquanto que outras

poderão ser levadas a cabo por participantes com habilidades similares; há propostas que exigirão grupos com conhecimentos prévios semelhantes, enquanto que para outras propostas seria fundamental grande diversidade de conhecimentos prévios. Ou seja, nem sempre é conveniente que o grupo se organize a partir de critérios como “alunos que têm afinidade um com o outro”. Dados os objetivos do trabalho, cabe ao professor definir critérios para a organização do grupo e nem sempre esses critérios privilegiam as afinidades entre os alunos. O que importa, certamente, é que estes compreendam claramente os critérios utilizados para a formação dos grupos (NININ, 2008, p. 26).

Definido o grupo de trabalho, chega a hora de delimitar o objeto, o alvo que a pesquisa perseguirá, estabelecendo-se um roteiro. Trata-se da elaboração do projeto de pesquisa. Destaca-se que, assim como em todas as etapas, o professor deve acompanhar a montagem do projeto e a escolha das fontes de pesquisa, inclusive indicando e disponibilizando materiais relevantes aos alunos e cuidando para que seja utilizada a linguagem adequada.

Importa deixar claro que, durante todo o andamento do trabalho, o educador-mediador deve fazer intervenções e provocar discussões acerca do material já produzido, apontando as inadequações e incoerências, bem como o caminho para corrigi-las. Não há qualquer restrição a uma etapa de reelaboração dos textos até então produzidos, atentando-se aos apontamentos do professor.

Interessante notar que o resultado final da pesquisa não é necessariamente um trabalho escrito, podendo ser vídeo, dramatização, maquete ou apresentação oral, dentre outros. Mas é essencial realizar uma reunião para pré-estabelecer entre alunos e professor os critérios avaliativos da apresentação pública desse resultado.

A fim de ilustrar e resumir o processo, pedimos licença para transcrever um quadro apresentado por Ninin (2008 p. 31-33), contendo todas as etapas do trabalho de pesquisa.

QUADRO 1

ETAPA	PROFESSOR	ALUNO
Organização do grupo de alunos	<ul style="list-style-type: none"> - em função do objetivo previsto, que tipo de agrupamento seria o ideal? afinidade? semelhança/diferença na forma como resolvem situações-problema? semelhança/diversidade em relação a conhecimentos prévios? facilidade/dificuldade em relação à interpretação de textos científicos? diversidade em relação a competências e habilidades? - explicitar objetivo do trabalho e critério utilizado para agrupamento dos alunos (por que esse critério e não outro?). 	<ul style="list-style-type: none"> - disponibilidade para trabalhos em grupo.
Projeto preliminar da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> - questionamentos para ampliar o foco de interesses do aluno; - contribuição com material escolhido em função dos objetivos, para enriquecimento dos trabalhos; - orientação em sala de aula, em momento sistematizado, sobre como selecionar, comparar e criticar materiais coletados. 	<ul style="list-style-type: none"> - levantamento de pontos de interesse; - elaboração de índice preliminar; - coleta de material.
Elaboração de textos preliminares	<ul style="list-style-type: none"> - leitura e comentário, por escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> - elaboração de objetivo e justificativa para o trabalho; - reescrita.
Leitura de textos selecionados	<ul style="list-style-type: none"> - orientação sistematizada sobre características do gênero textual adequado (texto científico); - socialização dos materiais; - questionamentos para instigar o grupo a novas buscas; - informação sobre pontos insatisfatórios do trabalho, em relação a: <ul style="list-style-type: none"> • veracidade dos conceitos apresentados; argumentação; metodologia; procedimentos; responsabilidade; organização geral. 	<ul style="list-style-type: none"> - resumos e fichamentos de textos; - reescrita, a partir da articulação entre os diferentes textos.
Reelaboração de textos produzidos	<ul style="list-style-type: none"> - acompanhamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - reescrita, a partir das orientações orais do professor e comentários apresentados nas versões preliminares do trabalho.
Organização final da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> - orientações sistematizadas em função do tipo de produto final desejado: <ul style="list-style-type: none"> se vídeo, como produzi-lo? o que deve ser evitado em relação às tomadas de turno dos participantes? qual a duração? é vídeo motivacional? é vídeo para apresentação de conteúdo conceitual? como escolher quem atuará? se texto monográfico, qual o número de páginas? como ordenar o texto final? como citar autores? qual o papel de trechos copiados? se dramatização, como garantir que o conteúdo conceitual seja contemplado nos diálogos? como evitar senso comum? como criar e distribuir os papéis? 	<ul style="list-style-type: none"> - elaboração e discussão sobre o formato da apresentação, em grupo e com o professor.
Apresentação pública da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> - discussão e negociação para a escolha de critérios de avaliação para a apresentação e para o trabalho textual produzido. 	
Apresentação pública da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> se apresentação oral, como elaborar um arquivo PowerPoint? como usar a linguagem na produção textual dos slides? como evitar vícios de linguagem? como dividir as tarefas da apresentação? como ilustrar? 	

Para inserir a prática da pesquisa real na educação atual, é necessário haver constante e permanente intervenção do educador no desenvolvimento intelectual do educando, no processo de instigar o desejo de aprender, apresentando aos alunos contornos do assunto, deixando para eles a intrigante e maravilhosa tarefa de desvendar o conhecimento e reconstruí-lo de forma crítica. E, como vemos, isso demanda do professor alto grau de comprometimento com o seu papel de mediador.

Limitações ao Educar pela Pesquisa

A partir dessa análise e com base nos estudos de Freiberg e Berbel (2010), podemos inferir que alguns fatores podem limitar a utilização do educar pela pesquisa no sistema de ensino como um todo.

Primeiramente, podemos mencionar a falta de esclarecimento conceitual sobre pesquisa, deficiência enraizada culturalmente em nossa sociedade. Isto é, a ideia equivocada que muitos profissionais da educação (e mesmo os próprios alunos) têm acerca da pesquisa cria um entrave no desenvolvimento e na utilização de tão valioso instrumento, já que a confundem com reprodução de informações, dados e textos, e ainda com mera consulta acerca do tema em discussão.

Outro obstáculo refere-se ao sistema de ensino mais conservador, voltado à transmissão incessante de um volume sem tamanho de informações, preocupado mais em vencer o cronograma estabelecido, formando alunos reprodutores de conhecimento, com interesse apenas em respostas explicativas e imediatas, deixando de lado o desenvolvimento da autonomia intelectual, do espírito crítico e reflexivo e da capacidade de questionamento, estimulado por meio da problematização de cada assunto trazido à tona.

Um terceiro fator diz respeito à ausência da pesquisa durante o processo de formação profissional dos educadores, influenciando diretamente em sua atuação pedagógica e na metodologia de ensino empregada no cotidiano escolar. É necessário que o professor, durante a graduação, seja incentivado ao trabalho de pesquisa e investigação científica, para que, então, seja capaz de orientar o aluno no processo de aprendizagem ativa, isto é, realizar intervenções pedagógicas no sentido de desenvolver a capacidade de pensar, questionar, construir e reconstruir ideias e conhecimentos.

Merecem destaque as palavras de Freiberg e Berbel (2010, p. 222), ao afirmarem que "(...) a política educacional atual se caracteriza pela precariedade com que é tratada a formação e a condição do professor, em específico do profissional de educação básica".

Isso é preocupante, pois, para que o professor possa proporcionar a experiência da pesquisa científica aos alunos, é importante que ele próprio tenha vivenciado e aprendido os pressupostos teóricos e práticos dessa metodologia.

Freitas (2002) aponta que, em um panorama geral, tem-se percebido uma grave tendência a retirar a formação de professores do campo científico e acadêmico, valorizando aspectos de caráter técnico-profissionalizante, caracterizando um rebaixamento inaceitável da formação pedagógica. É necessário que posturas sejam tomadas diante de tal cenário, razão pela qual foi enviado um documento assinado pela ANFOPE, ANPEd, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e outras entidades (ANFOPE, 2004), ao Conselho Nacional de Educação, com uma proposta visando à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.

Além dessas limitações relacionadas à formação do profissional da educação, há que se destacar também os obstáculos estruturais encontrados dentro do próprio ambiente escolar. Dentro da proposta de educação pela pesquisa, mostra-se imprescindível que cada escola tenha sua biblioteca sempre renovada e ofereça aos estudantes, além dos livros, materiais diversos, tais como vídeos, filmes, revistas informativas, computadores com acesso à internet, espaços diferenciados, dentre outros.

Contudo, não é segredo que o repasse de verbas para as escolas públicas do país, em geral, é suficiente apenas para as necessidades básicas. Dentre as diversas situações que dificultam o desenvolvimento do ensino pela pesquisa, destacamos duas: quando existe qualquer acervo bibliográfico, este é fruto de doações e nem sempre são edições atualizadas; quando existem computadores que funcionam, falta acesso de qualidade à internet.

Ademais, verifica-se também que as atividades lúdicas, jogos e outros artifícios desafiadores são pouco utilizados como métodos de aprendizagem no ambiente escolar. Ainda existe o predomínio de repasse de informações e conteúdos.

Diante dessa falta de iniciativa e interesse da maioria dos professores, que não aprenderam a vivenciar a pesquisa científica, vemos outro obstáculo, uma vez que um projeto de pesquisa bem elaborado demanda um trabalho coletivo, interdisciplinar e articulador, envolvendo toda a escola, o que é inviável sem a adesão dos professores.

Ora, todos esses entraves ao modelo da educação pela pesquisa são passíveis de correção, devendo ser superados o mais breve possível, visando um dos maiores bens que um ser humano pode alcançar: educação de qualidade.

Considerações finais

Por meio deste estudo, foi possível verificar que as crianças são, por natureza, reflexivas, e que o sistema educativo clássico inibe essa habilidade, exigindo-a apenas mais tarde, no âmbito acadêmico, que também, muitas vezes, deixa a desejar, inclusive, e principalmente, na formação dos próprios educadores, que não têm contato com a teoria e prática dos princípios da pesquisa.

Defende-se, portanto, que o educar pela pesquisa é a ferramenta-chave para a evolução da educação infantil e fundamental, superando o tradicional aprendizado pela simples reprodução de informações.

Esse valioso instrumento contribui significativamente na reconstrução do conhecimento e estimula as inteligências múltiplas e o pensamento investigativo, expositivo, crítico e analítico, ao fazer do aluno sujeito ativo de seu aprendizado (questionador reconstrutivo), enquanto o professor atua como mediador do processo, motivando o aluno a tomar iniciativa e manejar o conhecimento à sua disposição, instigando sua curiosidade e seu desejo de aprender mais e melhor.

Observaram-se, ainda, limitações em vários aspectos para a implantação dessa proposta. Contudo, não há dúvidas de que elas devem ser superadas, a fim de que a educação pela pesquisa seja trazida para o dia a dia dos alunos, estimulando-os a pensar e construir conhecimentos.

Referências

ANFOPE. Políticas públicas de formação dos Profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior. **Documento final do XII Encontro Nacional**. Brasília, 2004. Disponível em:

<<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/12%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2004.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2019.

ATOS. In **Bíblia de estudo: desafios de todo homem**. Tradução Emerson Justino. São Paulo: Mundo Cristão, 2012.

BERBEL, N. A.N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. 1998. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B5aP8zFdGbjY0gtUFI0U185aEwzMXhPZnppUlpEeGNSUGVB/vi ew?usp=sharing>

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores associados, 4. ed., 2000.

_____. **Metodologias ativas. Estratégias para salvar a aula**. Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/1BTuNMxyuN7uWxKY3EldMRFWFYtEhMQuGicStGXs-9_Q/pub>. Acesso em: 19 out. 2016.

FREIBERGER, R. M.; BERBEL, N. A. N. Q. **A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental**.

Cadernos de Educação. Pelotas, v. 37, p. 207-245, set-dez. 2010.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2019.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas, a teoria na prática**. Porto Alegre: 2000.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky** – cientista revolucionário. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

NININ, M. O. G. Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou do pensamento crítico. **Educação em revista**. Belo Horizonte. n. 48, p. 16-35, dez. 2008.

VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 13-30.

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA DE PESQUISA EM SALA DE AULA

Luciene Lemos de Campos⁶

Introdução

A educação no início do século XXI apresenta novas perspectivas que priorizam impulsionar professores e alunos a vivenciarem processos que visam gerar autonomia para aprender com criatividade, estratégias inovadoras e, principalmente, conhecimento de metodologias de projetos, tencionando superar a reprodução em nome do exercício da construção do conhecimento. Nesse sentido, a aprendizagem depende não apenas de como o professor ensina, mas também do que os estudantes trazem em termos de origem sociocultural.

O aprender a aprender, a partir do trabalho com projetos orientados, configura-se como um dos desafios, em que a relação entre teoria e prática requer concretização: o docente necessita se tornar crítico para superar certo tipo de ensino repetitivo, assim como o estudante precisa despertar para se tornar protagonista da própria aprendizagem.

Desse modo, se bem orientadas, as feiras de ciências ou feiras do conhecimento podem propiciar significativas práticas que se coadunam ao paradigma do ensino por meio da pesquisa. Se não for bem orientada a pesquisa, se mal escolhidas as metodologias, não avaliados os procedimentos, o objeto – e tudo o que se propuser como “pesquisa científica” – pode se transformar em um (des)saber para o estudante, como o que, em alguns casos, vem ocorrendo.

A educação científica, a partir do trabalho com projetos, pode indicar nova direção no âmbito do ensino e, conforme diversos estudos, o conhecimento científico propicia emancipação e possibilita leitura da realidade em todos os âmbitos e vieses.

A metodologia científica constitui uma reflexão sobre as condições de eficiência de investigação, posto que, pelo conhecimento empírico, o estudante conhece o fato e sua ordem aparente. Isso,

⁶ E-mail: lucienelemos10@yahoo.com.br.

obviamente, obtido pelas experiências feitas ao acaso, sem método, por investigações ao sabor das circunstâncias, em termos de sua origem sociocultural. O conhecimento científico necessita ir além do empírico, posto que metódico, sistemático.

Nos dizeres de Demo,

Educação científica leva dupla pretensão. Num lado, é alfabetização, no sentido de propedêutica da vida em sociedade, no mundo do trabalho, no exercício da cidadania, no entendimento da realidade. Noutra é formação permanente, porque nos acompanha pela vida afora, em especial em seu sentido crítico autocrítico. Permanecemos mais facilmente aprendendo a vida toda, se soubermos nos autorrenovar incessantemente, questionando não apenas produções alheias, mas sobretudo nossas produções. Realça um horizonte epistemológico fundamental, socrático, da crítica autocrítica, porque a grandeza do cientista está em sua modéstia autorrenovadora (DEMO, 2015).

Para esse estudioso, uma coisa é conhecimento voltado para “ler a realidade”, no sentido de Paulo Freire, outra é conhecimento para se comunicar no grupo primário. Embora as duas instâncias se interpenetrem eventualmente, são bem diversas (DEMO, 2015). A concepção de pesquisa também precisa ser repensada, pois não se trata de copiar folhas e folhas de conteúdos sem entender o sentido de “pesquisar”, tampouco se trata de reinventar a roda sem nenhum subsídio para isso.

Operacionalizar tudo isso em escolas com centenas de estudantes não é simples. A metodologia diferenciada é uma escolha que requer mudança na formação dos professores, na gestão das escolas e no trabalho em sala de aula. O ensino voltado para a pesquisa, entendido desse modo, pode elevar o estudante pesquisador acima do ponto de vista do observador empírico. Se bem orientadas, as pesquisas podem propiciar significativas práticas pedagógicas. Logo, sabedoria popular e senso comum não podem combinar com essa prática.

Ora, sabe-se que a elaboração de uma pesquisa é um processo em que, a partir de uma necessidade, escolhe-se um tema e, gradativamente, define-se um problema e as formas de solucioná-lo. Além disso, a pesquisa visa objetividade e espírito crítico, com proposições rigorosamente demonstradas e experimentadas, sob um foco qualitativo ou quantitativo.

Assim, a prática científica se resume, em grande parte, a um conjunto de técnicas, procedimentos, estratégias específicas utilizadas de acordo com a natureza do objeto que se investiga. Selecionar um assunto equivale a fixar-se naquele que merece prioridade. Se ele for adequado à capacidade e à formação do pesquisador, corresponderá às suas possibilidades quanto ao tempo e aos recursos disponíveis.

Uma significativa parcela do conhecimento humano pode ser encontrada nos livros impressos ou em recursos TDCIs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), mas – pode-se perceber – a realidade atual tem afastado os estudantes da leitura, particularmente os do ensino médio de

muitas escolas de Mato Grosso do Sul. Recursos como computadores, celulares, games, TV a cabo, mídias diversas e o acesso restrito à leitura literária – ou mesmo à leitura informativa – no núcleo familiar têm resultado em pouco interesse pela leitura integral de livros ou até mesmo de jornais e revistas, textos completos impressos, disponíveis nas bibliotecas, virtuais ou não. As hipóteses para responder aos porquês são diversas e merecem estudos mais densos, mas a prática de fragmentação de textos para leitura em sala de aula pode ter contribuído para ampliar o desinteresse.

O fato é que igualdade de oportunidades não garante igualdade na aprendizagem. Sem saber ler, não apenas decodificar, o estudante provavelmente terá dificuldades para pesquisar, resumir, parafrasear, analisar, criticar, julgar, argumentar, posicionar-se, elaborar textos que requerem construções mais específicas, como uma dissertação ou um projeto de pesquisa no ensino superior, posto que do hábito de leitura dependem outras ações no processo de educação. Para Philippe Perrenoud, um dos mais respeitados pensadores contemporâneos da educação, não existem dúvidas de que grande parte do fracasso do estudante encontra-se na escola. É possível observar que a escola, ao repensar o ensino e a possibilidade de empregar as novas tecnologias digitais de informação e comunicação, não entendeu exatamente a necessidade de promover o desenvolvimento de competências leitoras também quando usa essas ferramentas.

O ensino que se volta para uma pedagogia de projetos necessita ter como horizonte uma aprendizagem efetiva, a qual parte da pesquisa para solucionar questões quanto aos conteúdos em estudo. De acordo com Gasparin,

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem se faz por aproximações sucessivas, o professor pode, então, nesta fase, passar aos educandos uma primeira visão, uma primeira definição, ainda que simplificada, dos conceitos em questão. Essa fase prepara o educando para analisar e aprender o conteúdo em suas múltiplas dimensões, explicitadas a seguir (GASPARIN, 2005, p. 43).

Diante disso, faz-se necessário elaborar projetos científicos que, de fato, auxiliem os estudantes no sentido de erradicar problemas, tais como: leitura deficitária e produção de textos fragmentados, sem clareza, sem coesão, sem coerência e sem cuidado com a escrita – como muitos daqueles disponíveis nas redes sociais, que acabam por se refletir na sala de aula.

Não é novidade que a prática pedagógica necessita ser uma ação dialógica, em que a construção do conhecimento seja compreendida como processo realizado por vários sujeitos, objetivando levar à emancipação humana e à transformação individual e social. A prática de leitura em sala de aula, primordialmente nas escolas que oferecem educação em tempo integral, pode alavancar essa ação.

Pesquisa, problemas e aporte teórico

Cumpra-se notar que, desde o século XV, os projetos, como afirma Boutinet (2002, p. 28), são concebidos por uma atividade intelectual de elaboração do conhecimento e envolvem atividades múltiplas em sua realização. Mas, como assegurar que o projeto elaborado pela instituição ou pelo docente será eficiente para o estudante aprender a aprender por meio da pesquisa?

A área de linguagens, exceto pelo ensino pragmático de línguas para fins comerciais, tem sofrido ataques os mais diversos nos últimos tempos, em especial as áreas de língua portuguesa e literatura. Embora existam muitas discussões e estudos referentes às questões do ensino de literatura e da prática da leitura, ainda se constata uma carência de projetos e ações pedagógicas que produzam resultados capazes de reverter o contexto das deficiências desse ensino em nosso país. Sabe-se que a literatura se apresenta como ferramenta significativa para o trabalho interdisciplinar em sala de aula, embora esta seja pouco explorada nas escolas públicas de Corumbá, particularmente.

Objetiva-se, neste estudo, propiciar debates sobre a importância da leitura e de seu ensino a partir de reflexões sobre a utilização de estratégias pedagógicas para o trabalho com leitura literária no ensino regular (ensino fundamental e médio) e metodologias possíveis. Balizou-se a pesquisa bibliográfica em Aguiar & Bordini (1988), *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*; Kleiman (1996), *Oficina de leitura: teoria e prática*; Tietzmann Silva (2009), *Leitura literária & outras leituras*; Baldi (2009), *Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura*; e Isabel Solé (1998), *Estratégias de leitura*, dentre outros.

A leitura de que aqui se fala é a leitura literária. Pressupõe a alfabetização e, conforme certa nomenclatura atual, o letramento literário. O estudioso Rildo Cosson, em conjunto com duas colegas da Universidade Federal de Pelotas, no biênio 1994-1995, realizou uma extensa pesquisa sobre o ensino de literatura, com o objetivo de analisar, a partir da perspectiva dos professores, o funcionamento dessa matéria no ensino médio. Como instrumentos, foram usados questionários e entrevistas com grande parte dos professores de literatura das escolas públicas, abordando a descrição das atividades realizadas como parte das aulas. De acordo com Cosson,

[...] quando o professor determina a leitura de obras literárias, sua primeira ação parece ser a de comprovação da leitura, ou seja, conferir se o aluno leu efetivamente o texto. Depois, ele busca ampliar essa primeira leitura para outras abordagens que envolvem a crítica literária e outras relações entre o texto, o aluno e a sociedade. Esses dois movimentos estão instintivamente corretos, mas precisam ser organizados. É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos (COSSON, 2014, p. 46).

Na escola, a leitura pode ser feita de modo compartilhado, discutindo-se em grupos o que se leu, mas é antes de tudo exercício individual e precisa ser organizado – a inferência, a apreensão, a compreensão do texto, o que se desdobra em entendimento do mundo, a capacidade analítica, as possibilidades expressivas e a autonomia intelectual. Nesse sentido, o leitor é, pois, o indivíduo capaz de fazer inferências a partir da leitura, dela extraindo elementos que formam sua visão de mundo, sua capacidade reflexiva e possibilitam enfrentamento com o contexto de modo diferenciado e mais eficaz do que as condições intelectuais anteriores à leitura.

Mesmo que a literatura tenha permanecido oculta no currículo ou na grade de muitas escolas, é preciso ensinar a ler para além das linhas, do display, da tela e dos demais recursos do computador, desenvolver nos estudantes a capacidade de compreensão, apreciação e reflexão sobre os sentidos do texto e no texto.

Desde cedo, a escola necessita ser, para o discente e para o docente, espaço amplo de incentivo à leitura de qualidade, não espaço para leituras rápidas, imediatistas e sem fundamentações. Nesse sentido, o professor necessita buscar estratégias para promover aprendizagem que se relacione ao contexto, à proposta de ensino e à atualidade do estudante, proporcionando momentos em que se permita usar a criatividade, a imaginação, a fim de garantir maior autonomia de pensamento e maior capacidade expressiva. Isso não deve acontecer apenas durante as “feiras culturais” ou “feiras de ciências” realizadas no interior da escola.

Para que ocorra a compreensão leitora, a estudiosa Isabel Solé aponta dois fatores importantes além dos conhecimentos prévios: os objetivos e a motivação relacionada à leitura. Os objetivos pretendidos pelo leitor são fatores determinantes tanto na utilização de estratégias responsáveis pela compreensão quanto no controle exercido sobre ela (SOLÉ, 1998). Estratégias, conforme essa estudiosa, podem ser “procedimentos de cunho elevado que abrangem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações desenvolvidas no intuito de atingi-las” (SOLÉ, 1998, p. 44).

De acordo com Bordini e Aguiar (1988, p. 34), “o esvaziamento do ensino de literatura se acentua [...], não só pelo pequeno domínio do conhecimento literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica que o embase”. Essas estudiosas, no livro *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*, registram e avaliam cinco métodos possíveis para se trabalhar textos literários: a) científico; b) criativo; c) recepional; d) comunicacional; e) semiológico. Entretanto, não nos ocuparemos, neste estudo de detalhar cada um desses métodos.

Angela Kleiman, em *Oficina de leitura: teoria e prática* (1996), aponta para algumas das concepções da leitura que as práticas na escola legitimam e perpetuam. Conforme essa estudiosa, na escola, em geral, a leitura é concebida de duas formas. A primeira como decodificação, atividade composta de automatismos que em nada modifica a visão de mundo do aluno. Essa atividade, muitas vezes denominada pelos livros como “interpretação”, exige apenas que o aluno responda a perguntas sobre informações já expressas no texto. A segunda forma é a leitura como avaliação, prática que permitiria ao professor avaliar se o aluno está entendendo ou não o texto.

Para Kleiman, somente com o rompimento dessas práticas a escola poderá responder satisfatoriamente ao conceito de leitura.

É quase consenso entre os estudiosos desse assunto que o ponto de partida e de chegada do processo reflexivo são as estratégias metodológicas utilizadas no processo de letramento literário.

Ivanda Martins (2006), em seu estudo *A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?*, afirma que a carência de noções teóricas e a escassez de práticas de leituras literárias são fatores que contribuem para que o aluno encare a literatura como objeto artístico de difícil compreensão. Essa situação é, segundo Martins, certamente herança das lacunas do ensino fundamental, como também decorre do próprio encaminhamento dado ao estudo de literatura no ensino médio, considerando, por exemplo, a seleção inadequada de obras literárias, sem levar em conta as leituras prévias dos alunos e as expectativas desse público-leitor. Além disso, “as técnicas de abordagem ao texto literário não são diversificadas, contribuindo para que o educando desenvolva uma compreensão mitificada e homogênea do fenômeno literário” (MARTINS, 2006, p. 83-84).

Essa estudiosa afirma ainda que

Abordar a literatura, tendo em vista as noções de intertextualidade, interdisciplinaridade, transversalidade e intersemiose é, sem dúvida, uma premissa fundamental para que o aluno desenvolva uma compreensão mais crítica do fenômeno literário, sendo este inserido nas práticas sociais e culturais (MARTINS, 2006, p. 87).

Para ela, a escola não deveria continuar trabalhando a literatura como um fenômeno isolado das outras disciplinas, privilegiando enfoques estruturalistas, formalistas e biográficos de abordagem do texto literário, subestimando o papel do aluno-leitor na reconstrução textual.

Ora, se a teoria da literatura tivesse maior penetração em sala de aula, a voz do aluno, no ato da recepção textual, não seria recalcada por roteiros de interpretação ou pela leitura já instituída pelo professor ou pelo livro didático. Na ótica dessa estudiosa, a educação literária proposta pela escola e pela própria academia merece ser reavaliada, a fim de que os alunos-leitores possam encontrar razões concretas para o estudo da literatura como fenômeno artístico atrelado às transformações históricas, sociais, políticas, culturais.

Um dos temas recorrentes e, portanto, merecedor de reflexões mais densas, são as práticas de pesquisa em leitura literária, desenvolvidas na busca de soluções interdisciplinares para o baixo índice de aproveitamento em componentes curriculares como língua portuguesa e matemática, entre outros. Conceber que a prática de pesquisa deve fazer parte de todo o processo educativo significa compreendê-la como elemento de fundamental importância no desenvolvimento da aprendizagem do educando na mira desse objetivo. Nesse sentido, cabe pensar esse ensino, priorizando a pedagogia de projetos com sólida fundamentação teórica e propiciando diálogo

entre as disciplinas escolares. Enquanto aspecto qualitativo, ela pode se desenvolver no decorrer de todo o processo ensino-aprendizagem.

Seguindo esse raciocínio, é possível traçar um plano de pesquisa a partir de dados dos quais a escola possa dispor, tais como as avaliações externas e habilidade leitora. Nessa dimensão, a pesquisa exigirá maior comprometimento por parte do professor e maior envolvimento por parte do estudante. Desse modo, a pesquisa científica apresentar-se-á como meio de fornecer suporte ao aluno no seu processo de entendimento dos conteúdos, compreensão de leitura e constituição de si mesmo como sujeito existencial e cidadão. Por outro lado, o projeto de pesquisa presente no espaço escolar também pode assumir outra finalidade, que vai ao encontro das exigências burocrática sociais. Poder-se-ia dizer que, a partir dessa ótica, os conteúdos não seriam predeterminados pelos manuais ou parâmetros curriculares, mas partiriam das lacunas de conhecimentos do grupo.

Hipóteses, estratégias e desafios para pesquisa

A prática docente deve se direcionar na busca constante da efetivação da aprendizagem do estudante; a escola deve se concentrar nisso. O professor não pode ter a incumbência simplesmente de transmitir os conteúdos culturalmente acumulados e sistematizados, posto que essa ação favorece a formação de um tipo de ser humano descontextualizado com a realidade. É fundamental que haja a articulação do conhecimento com a vida por meio da pesquisa devidamente orientada, mas, antes, é preciso focar em dificuldades particulares, individuais, imediatas.

Elizabeth Baldi (2009), em *Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura*, considera cinco princípios básicos que podem orientar professores das séries iniciais e do ensino fundamental: a) diversidade – deve-se variar e diversificar os textos, as leituras, os usos dos textos, as situações propostas, os desafios, as dinâmicas etc.; b) continuidade – sustentar e manter, no tempo previsto, as atividades; evitar práticas que não mantenham relação umas com as outras; c) simultaneidade – faz-se necessário que coexistam diferentes modalidades e propostas de trabalho num mesmo período; d) assiduidade – é preciso que se volte, como numa espiral, revendo o que já se fez, mas sempre ampliando; e) progressão – oportunizar avanços progressivos com níveis de complexidade cada vez maiores. A partir desses “princípios”, é importante organizar as propostas, tendo em vista a imersão dos alunos no universo literário desejado e, conforme o foco e a dificuldade a serem trabalhados.

O método dialético de construção do conhecimento escolar, como é sabido, tem sempre uma problematização, que, por sua natureza e função, torna-se fundamental para o encaminhamento de todo o processo de trabalho do docente e do discente.

Para hipotetizarmos uma pesquisa no âmbito da leitura literária, imaginemos um profissional com experiência de mais de vinte anos como professor de literatura e também habituado aos planejamentos escolares, seleção de manuais didáticos e os chamados paradidáticos existentes no mercado para o ensino fundamental e médio, que chegue a uma escola pública de uma cidade

do interior de qualquer região deste país. Além disso, consideremos que esse profissional já tenha tido acesso aos resultados das avaliações externas de larga escala (nacionais e estrangeiras) que têm atestado o despreparo de nossos alunos quanto às capacidades leitoras.

Talvez, mediante esses resultados, ele passe a analisar as escolas às quais tenha acesso durante suas jornadas de trabalho e daí em diante constate que:

1. Embora circule nas aulas de língua portuguesa e de literatura um discurso sobre a importância das aulas de literatura e de pesquisa em sala de aula, quase sempre a leitura literária é pouco trabalhada ou vivenciada pelos alunos. O ensino de literatura não alcança os objetivos essenciais a que se propõe, pois os alunos muitas vezes não conseguem nem identificar recursos discursivos como efeitos de ironia, por exemplo;
2. Muitos dos professores de literatura interagem com os alunos tomando como referência apenas o discurso do livro didático e os exercícios neles propostos, ou seja, a leitura literária é construída com base no que está contido no livro didático, nada além. Nessas aulas, parece ter mais importância saber de cor as características de um autor e dos períodos literários, que são fragmentados e estanques, a fim de se cumprirem os planejamentos, do que ensinar pela pesquisa;
3. Assistir a filmes ou fazer adaptação de obras literárias para peças teatrais ou transformá-las em HQ têm sido, para alguns professores, o único recurso para motivar os alunos a lerem as obras canônicas, visto que a linguagem empregada nessas obras as torna, hoje, quase inacessíveis a muitos alunos;
4. A leitura literária tem sido explorada, quase exclusivamente, na forma de provas, seminários, encenações e trabalhos escritos ou reproduções fragmentadas de textos disponíveis na internet. Estes muitas vezes oriundos de paráfrases de artigos e resenhas, pois a cidade e as escolas, na sua maioria, não dispõem de acervo, de bibliotecas suficientes ou espaço adequado para livros na própria escola;
5. A lista de obras a serem lidas pelos alunos pouco difere de uma escola para a outra; a leitura literária tem quase sempre, o mesmo fim: gerar nota.

Diversos são os fatores a serem considerados para que novas propostas para o ensino de literatura sejam comprometidas com a formação de leitores. A principal delas, a nosso ver, deve agregar a habilidade de leitura literária – a literatura tomada em sua dimensão estético-dialógica. Mas, como podemos lidar com o desafio de transformar o ato da leitura como obrigação em prazer que propicia construir conhecimento pela pesquisa? Diversos estudos sobre como o leitor interage com o texto circulam no ambiente das universidades há alguns anos, mas parecem distantes de muitas escolas.

Coube à espanhola Isabel Solé, professora do departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação na Universidade de Barcelona, na Espanha, trazer essa discussão para as salas de aula com seu livro *Estratégias de leitura*, publicado originalmente em 1992, em que esmiúça o papel do professor na formação de leitores competentes. Estratégias, como já mencionamos, são procedimentos de cunho elevado que abrangem a presença de objetivos a serem realizados e o

planejamento de ações desenvolvidas no intuito de atingi-las, bem como sua avaliação (SOLÉ, 1998).

Conforme Rildo Cosson (2014), em sua obra *Letramento literário: teoria e prática*,

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, p. 30).

Pensando assim, a leitura não é só um meio de adquirir informação; ela também nos torna mais críticos e capazes de considerar diferentes perspectivas e, para isso, necessitamos de uma intervenção específica, talvez um plano de pesquisa com leitura literária, voltado para alunos da educação básica (ensino fundamental e médio). Um leitor não habituado ao texto literário de ficção provavelmente terá dificuldades. É preciso planejar estratégias específicas para orientar os alunos a lidar com as tarefas de leitura dentro de cada componente curricular, em especial quando se trabalha com o texto ficcional nas “feiras de conhecimentos”, posto que a literatura pode ser vista como um exercício de olhares, como atividade estética e de experiência individual ou, ainda, como nos ensina o professor Antonio Candido, em *O direito à literatura: “A literatura [...] é humanizadora, socializadora e formadora”* (1995, p. 248).

Reflexões sobre experiências e práticas de ensino

Nessas mais de duas décadas de trabalho com práticas de ensino em Literatura, foi possível deparar com angústias de muitos docentes em relação ao trabalho que realizam junto aos estudantes, em especial no que se refere à pesquisa. Nesse período de observação foi possível notar que alguns professores estavam preocupados em fazer o aluno ler sem observar, entre outras coisas, meios, metodologias e objetivos; visavam – ao que nos parecia – apenas os resultados. Nesse sentido, a leitura literária parecia ter se transformado em produto para estabelecer notas por meio de fichas de leituras, pesquisas ctrl+C/ctrl+V e pálidas preocupações com o processo, com o letramento, com o elemento lúdico da literatura, com orientações significativas ou sequências didáticas adequadas para viabilizar pesquisa nessa área, embora, em muitas feiras do conhecimento, esse trabalho se voltasse para o lúdico, como recreação do discente.

O lúdico em literatura pode indiciar prazer da fruição e é um aspecto da gratuidade que reveste o texto literário. Não é, no entanto, entretenimento, pois exerce função que lhe é intrínseca, sem que as demais funções, em especial a formativa, deixe de existir. Entretenimento é a atividade cuja gratuidade de lazer se esgota em si mesma, sem desdobramentos formativos, sem capacitar o fruidor, mas isso, em muitos casos, não parece claro para os orientadores de leitura.

Berbel (2011), em seu estudo *As metodologias e a promoção da autonomia de estudantes*, apresenta algumas possibilidades de metodologias ativas, tais como: estudo de caso, processo incidente, método de projetos, pesquisa científica, aprendizagem baseada em problemas e problematização e, em todas, é possível perceber a presença de um elemento central, a problematização. Nos dizeres de Berbel (2011, p. 29), as metodologias ativas “baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais na prática social, em diferentes contextos”.

É evidente que, quando acatadas e analisadas as contribuições dos estudantes, valorizando-as, são estimulados os sentimentos, dentre outros, de engajamento, percepção de competência, de pertencimento e persistência nos estudos. Em síntese, essas metodologias colocam o estudante diante de problemas e/ou desafios que mobilizam o seu potencial intelectual, com leitura não funciona diferente. O fato é que existe um leque de propostas, estratégias e métodos possíveis, alguns deles já amplamente aplicados.

Segundo Russo,

[...] na escola, alguns alunos demonstram bloqueio para a leitura, principalmente quando os textos apresentados são pouco significativos para eles. A sala de aula deve dar continuidade à leitura prazerosa, aquela que estimula a criança, que aguça sua curiosidade, sensibilizando-a de alguma maneira. As crianças demonstram ser leitores atentos, curiosos e observadores desde que o material a ser lido seja interessante e desafie positivamente sua inteligência (RUSSO, 2012, p. 235).

Consideramos que é papel do professor formar o aluno para que este consiga ingressar carreira no ensino superior, bem como atuar no mercado de trabalho, mediante sua formação básica, conforme ditam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCNs). Justificam-se as propostas de ações e oficinas voltadas à pesquisa com base no futuro ingresso dos discentes no nível superior de ensino por meio, por exemplo, do Enem, o Exame Nacional do Ensino Médio, visto que no EJA, por exemplo, a disciplina de língua portuguesa, até certo período, deu pouca atenção ao trabalho com leitura literária, a não ser instrumentalizando-a para exercícios gramaticais e pálidas sugestões para produção de alguns gêneros textuais. O problema do não êxito em leitura por grande parte dos estudantes das escolas públicas tem se agravado a tal ponto que foram criados programas de âmbito nacional para enfrentá-lo – a Olimpíada da língua portuguesa – escrevendo o futuro é um dentre esses.

Observamos, ainda, que qualquer que seja o parâmetro para a pesquisa envolvendo leitura de texto literário ficcional ou não-ficcional, haverá uma concessão a ser feita de seu entendimento pela desestabilização que a circunstância da leitura promove; não pelo que muda efetivamente, e sim pela sua compreensão que pode ser alterada no confronto direto com a nova experiência

de leitura, conforme o método científico adotado, objetos de investigação, estratégias, necessidade da pesquisa em sala de aula, dentre outros.

À guisa de conclusão

Diante dessas reflexões, foi-nos possível constatar que:

1. Algumas estratégias pedagógicas, como as “feiras de conhecimento”, se desorientadas, têm se mostrado repetitivas, pouco criativas, nada estimulantes e propiciam burla de qualquer método avaliativo de que se valha;
2. Os incentivos governamentais para a leitura, bem como para pesquisa científica, não acompanharam a massificação do ensino; a carga horária do professor em sala de aula aumentou, algumas turmas tornaram-se mais numerosas e mais violentas. Em contrapartida, em algumas escolas, a carga horária de língua portuguesa e de literatura foi reduzida;
3. A formação do profissional da área de Letras notadamente mudou dos conteúdos específicos para conteúdos políticos ou conteúdos pedagógicos – desse modo, o acadêmico de Letras, que hoje chega com menor carga de leitura, lê quase exclusivamente aquilo que está indicado pela universidade;
4. A pedagogia de projetos de pesquisa, como se apresenta, e as estratégias de ensino certamente não irão suprir a falta de base e de conhecimento específico, porém podem auxiliar o aluno a minimizar suas carências de leitor em formação, em especial aqueles oriundos das escolas públicas;
5. Pesquisa orientada ou planos de pesquisa são escassos em salas do ensino fundamental. O que existe, em geral, são reproduções, cópias, conforme diversos trabalhos e projetos consultados para este estudo;
6. Formar o estudante para a leitura é atividade inerente ao trabalho dos professores de todas as áreas e se caracteriza por não ser mensurável pelo metro do comerciante de fazendas ou pela identificação de quantitativos em códigos de barra. Não importa quantos livros são lidos ou que tipos de feiras realizadas, mas sim a utilidade disso;
7. Cada escola tem sua identidade, colaboradores, qualidades individuais e coletivas para alavancar projetos devidamente orientados para formação de leitores. Afinal, “o que se aprende na escola deve aparecer na vida”, conforme nos ensina o professor Pedro Demo (1996, p. 17), e essa tarefa não deve se restringir ao professor de Língua Portuguesa.

Necessário se faz ter critérios claros para a seleção dos textos, das obras a serem trabalhadas em sala, sobretudo, como fazer a devida diferenciação entre os gêneros e as tipologias existentes. Também é importante oferecer aos estudantes leitura literária adequada ao perfil e interesse deles, oportunizando momentos de pesquisa científica interdisciplinar. Mesmo entendendo que as escolhas, seleções e estratégias sejam opção pessoal, não devem estas se limitar às preferências e escolhas feitas apenas pelo professor.

Nesse processo de busca, de investigação para solucionar tais questões, é preciso ter em mente que, antes de viabilizar qualquer projeto de leitura ou parceria para melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações internas e externas, urge conhecer a estrutura, a dinâmica de funcionamento, as metodologias, as estratégias, os fatores que interferem para os baixos resultados, deficiências, ausência de projetos de pesquisas orientados de modo eficiente e as taxas de evasão nas escolas.

Ao definir a educação nesses parâmetros, estamos afirmando que reflexões acerca do tipo de metodologia, assim como a busca da fundamentação teórica, precisam ser uma constante para a prática do professor, a fim de que ele possa redimensionar a sua atuação na mira da melhoria do processo ensino-aprendizagem, do aprender pela pesquisa, a fim de erradicar deficiências nesse processo, promovendo o protagonismo do estudante.

Mas, antes, é necessário evitar entendimentos equivocados que culminam em propostas descontextualizadas de projetos ou feiras escolares, em especial voltadas para formação de leitores, transformando as possibilidades de ensino-aprendizagem em mera transmissão de saber, em aulas estanques com uso de TDCIs dissociadas das demais atividades realizadas no âmbito da escola.

Referências

- BALDI, E. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009. 176 p.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan/jun. 2011.
- BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. **Literatura: a formação do leitor** – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BOUTINET, J. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- _____. **Pró-letramento**: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem. ed. rev. e ampl. Brasília: 2007.
- CANDIDO, A. **O direito à literatura**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COSSON, R. **Letramento literário**: entre a teoria e a prática. São Paulo: Contexto, 2014.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.
- DEMO, P. **Aprender como autor**. Atlas, São Paulo, 2015.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNSEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 83-102.
- RUSSO, M. de F. **Alfabetização**: um processo em construção. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- SILVA, V. M. T. **Leitura literária & outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PESQUISA E AUTORIA

NAS VOZES DOS PROFESSORES
DE MATO GROSSO DO SUL

EDUCAR PELA PESQUISA: EFEITO DO (RE)APRENDER E (RE)ENSINAR

Maria Aparecida da Silva Santandel⁷

Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional para que, durante décadas, se pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante para o bom senso? [...] o que podemos aprender desta crise acerca da essência da educação – não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda a civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana?
Hannah Arendt. A crise na educação

Introdução

Apresento neste artigo uma das questões que permeiam a proposta do aprender pela pesquisa: o seu efeito no “fazer docente”. Essa proposta é instigada pelas práticas metodológicas na Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul e configura uma nova forma de ver e fazer educação – não apenas na perspectiva do estudante, mas principalmente na do professor, que necessita de

⁷ Professora, aluna especial do programa de Doutorado em Letras (UFMS) e mestre em Estudos Linguísticos pela UFMS. Professora Multiplicadora da Secretaria de Estado de Educação-MS/ Coordenadoria Regional de Educação de Três Lagoas – CRE12. E-mail: mariasantandel@gmail.com.

conhecimento consciente, deliberado, livre de engessamentos, além de alto grau de comprometimento em relação ao seu papel de intervenção permanente no desenvolvimento do estudante para que o processo flua da melhor forma possível.

Seguiremos a esteira reflexiva proposta por alguns autores que hoje estão fomentando as reuniões de formação docente. Serão apresentadas contribuições de Demo (1997, 2004), Golombek (2009), Guimarães (2003) e Becker (2010), entre outros, para sinalizar o quanto nós, professores, estamos envolvidos em um novo momento educacional que impulsiona “desconcertar” as ideias em prol de resultados que valorizem a habilidade dos estudantes.

A bandeira do “educar pela pesquisa”, levantada por Pedro Demo (1997), atual consultor da Secretaria de Estado de Educação do MS, remete ao desafio de (re)aprender, enquanto professor, a mover o estudante para o seu processo de fomento cognitivo, independente da área de conhecimento, mas no ensejo de desenvolver suas habilidades e competências na perspectiva científica.

Portanto, essa forma de olhar e analisar os procedimentos que envolvem essa nova ação na escola é considerada um marco nas chamadas “políticas públicas”. Não é apenas um momento histórico pelo qual passa a educação, mas um momento que impulsiona novas participações docentes. Assim, essa reflexão se justifica devido ao conflito de pensamento que ora envolve os personagens na escola. Pesquisar e entender essa trama de ideias contribuirá para novas perspectivas de mudanças que estão entrelaçadas pelo fazer do professor e por seus avanços na práxis. Nesse sentido, os denominados “professores formadores”⁸ lotados na Gestão Pedagógica da CRE-129 são profissionais essenciais para o desenvolvimento do debate e das contribuições aqui apresentadas.

Utilizei uma ferramenta do Google Docs – mais especificamente o formulário online – para proceder ao desenvolvimento do processo de entrevista realizada com oito professores atuantes na gestão pedagógica.

O resultado se somará a outras contribuições relevantes para o fomento de nossas ações em sala de aula e para a formação dos professores na perspectiva do educar pela pesquisa e da vertente do incentivo à produção de artigos e produções de autoria dos próprios professores lotados na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, especificamente em Três Lagoas.

⁸ O conceito de “professor formador” utilizado remete ao profissional que possui em sua função a responsabilidade de elaborar e ministrar cursos de formação para os professores da rede estadual de ensino. Portanto, necessariamente, ele precisa ter perfil de formador/innovador metodológico.

⁹ Em 01 de novembro de 2016, no Diário Oficial n. 9.278, p. 16, o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, Reinaldo Azambuja Silva, a partir do Decreto n. 14.572, de 30 de setembro de 2016, define as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) em todo o estado como unidades integrantes da estrutura da SED. Todas as unidades das CREs, conforme o artigo 2º, possuem a competência de “acompanhar, monitorar e coordenar as atividades educacionais que lhes são jurisdicionadas, e das ações da Secretaria de Estado de Educação que vierem a ser executadas nos respectivos municípios”.

Nessa perspectiva, apresentam-se abaixo as contribuições dos professores formadores que efetivamente permitiram o deslocamento na forma de educar pela pesquisa: efeito do (re)aprender e do (re)ensinar.

Professores formadores: vez e voz

Uma das inovações que professores, gestores e coordenadores pedagógicos do Estado de Mato Grosso do Sul vivenciaram no ano de 2016 foi a implantação das CREs. A partir disso, todos os municípios-sede tiveram que adequar o número de professores formadores para alcançar a oferta necessária para o atendimento local e na jurisdição¹⁰. O processo de lotação desses professores formadores foi rápido; a dificuldade maior era conseguir pessoas com perfil necessário para atuar nas CREs – eles precisavam ser pesquisadores, proativos, ter domínio em relação às inovações metodológicas e apreciar a prática da escrita, uma vez que atuariam como formadores de outros professores.

Essa dificuldade em conseguir professores habilitados sinalizou para nós, da equipe de gestão pedagógica, a preocupação do quanto os professores que atuam em sala de aula estão voltados para o contexto específico do seu fazer pedagógico, sem muitas aberturas para pesquisas acadêmicas ou escritas autorais. Essa afirmação procede se considerarmos que 66,7% dos professores formadores entrevistados estavam há mais de dez anos em sala de aula na rede pública estadual. Portanto, tempo suficiente para o crescimento acadêmico e pedagógico.

Importante destacar que, diante do questionamento sobre o que eles sentiram enquanto professores convidados para fazer parte da equipe pedagógica de formação da CRE, muitos responderam que se sentiram valorizados; outros apontaram a perspectiva de ampliar o conhecimento e, outros ainda, que poderiam contribuir com a formação de professores com práticas inovadoras.

Diante de toda a mudança provocada pelo deslocamento desse profissional para a CRE, o maior desafio a ser vencido para a atuação no novo contexto foi, segundo eles, justamente vencer a “resistência” por parte dos professores. Resistência esta que não está vinculada simplesmente ao fato de se tratar de proposta governamental, mas sim à forma diferenciada de agir e pensar educação. Isso mexe diretamente com a formação individual do professor que está em sala de aula. Sabemos que todas as ações levam tempo para serem fortalecidas, ganharem espaço e convencimento social.

Alguns formadores, quando questionados sobre o que consideravam relevante em suas ações após certo tempo de prática na equipe pedagógica, relataram que tinham oportunidade de orientar o trabalho desenvolvido no “chão da escola” a fim de obter melhor desempenho na aprendizagem dos estudantes. Também afirmaram que os professores em sala de aula sentem o peso de muitas cobranças e poucas sugestões; alguns até se sentiam mais à vontade para

¹⁰ Entende-se jurisdição neste artigo como todos os municípios que compõem a área de atendimento das CRE. Cada CRE possui os municípios específicos. No caso do município de Três Lagoas, atende Água Clara, Brasilândia, Selvíria e Santa Rita do Pardo.

expressar suas angústias e encontrar novos caminhos para a sua prática pedagógica. Outros citaram o fato de poder transmitir “esperança” ao professor de sala de aula – no sentido pedagógico. Também foi possível perceber o quanto são importantes as sugestões de novas metodologias e uma equipe à disposição para parcerias.

Assim, o professor se sente amparado, o que lhe dá ânimo pra seguir em frente. De forma geral, muitos afirmaram a necessidade de trabalho em equipe, de colaboração, mesmo em sala de aula, trabalho este que não deve ser visto sob a ótica dos territórios marcados por disciplinas – como se fossem saberes guardados –, mas sim, de modo a propiciar aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas aos quatro pilares da educação, conforme propõe Ninin (2008): aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender.

Do total, 88,9% dos formadores assinalaram que o grau de satisfação quanto aos objetivos do trabalho desenvolvido junto aos professores e setores que acompanham na escola era positivo, com um índice de cerca de 70%.

Educar pela pesquisa: efeito no fazer docente

Ao trazer a questão do “efeito no fazer docente” em relação à proposta do educar pela pesquisa, busca-se promover um desconforto no tocante ao entendimento que o professor possui sobre o que o estudante constrói enquanto conhecimento. A proposta de reflexão não é debate de metodologias, apenas. Portanto, consideramos as contribuições de Golombek (2009) fundamentais para dizer que o mais importante da proposta não é o que ela causa de desconforto no estudante ao pensar ciência, mas como ela causa no professor o estímulo para entender o mundo científico, mundo este que o levará às produções e criações.

O estímulo que os estudantes precisam para se moverem na investigação, na pesquisa, parte do pressuposto que Guimarães (2003, p. 26) defende como sendo o crédito que eles emitem naquilo que acreditam fazer por vontade própria, por quererem alcançar os resultados sem, necessariamente, sentirem a pressão da obrigatoriedade, a força de demandas externas ao que buscam. Nessa esteira, concordamos que o estudante age intencionalmente e produz conforme a mudança que almeja, contribuindo para novas ramificações. Assim, praticamos a pedagogia na perspectiva crítica, conforme proposto por Ninin (2008).

Logo, entendemos que os professores formadores atuantes nas CREs, ao realizarem seu trabalho com os profissionais da educação, enfrentam problemas que deverão ser vencidos pelos professores em sala de aula quanto ao trabalho de produção na perspectiva de autoria junto ao estudante. Isso se dá pelo fato de que esse trabalho é algo novo ao professor que está acostumado a fazer da mesma forma que seus professores – há tempos – faziam. Para que haja mudança é necessário que todo o sistema mude, junto como o esquema de atribuição de notas, a maneira de gerir a escola e, principalmente, a quebra do paradigma que vem sendo criado de que todo esse processo de mudança que estamos vivenciando trata-se de um simples modismo.

Trabalhar no contexto do efeito do fazer docente significa, segundo afirmativas dos professores formadores, aprender a dividir o controle sobre a aprendizagem com o estudante, formando parcerias em que ocorra a mudança na cultura de reprodução para a da produção, pois os estudantes estão inseridos e acostumados a um sistema que tem como objetivo a nota, e não a aprendizagem. Para que isso ocorra, primeiramente o professor precisa estar motivado a entrar na sala de aula. Caso contrário, não há como motivar os estudantes. Agora, havendo motivação em ambas as partes, problemas como indisciplina, falta de respeito com colegas e funcionários e as questões familiares que o estudante traz consigo para escola diminuem com o passar do tempo.

Há a necessidade de incentivar a exploração das práticas que não estejam simplesmente vinculadas à passividade da transmissão e memorização dos conteúdos. É urgente que ocorra a superação da abordagem pedagógica tradicional, com o uso de metodologias ativas e a adaptação às tecnologias educacionais.

O mesmo ocorre com o professor pesquisador, segundo Becker (2010), que traz uma característica que o diferencia dos demais colegas de trabalho, uma vez que ele transforma o agir docente em agir intelectual, cuja empiria o move conforme atua com seus estudantes nesse ir e vir da aprendizagem. O foco muda, a perspectiva amadurece. Não são apenas metas conteudistas que estão em jogo, mas a construção de algo “novo” a partir do olhar investigativo e transformador da prática cognitiva. Portanto, tanto professor quanto estudante são sujeitos epistêmicos, movidos pela pesquisa e pelo ato de conhecer.

Nesse sentido, concordamos com os entrevistados, que afirmaram durante a entrevista que se consideram formadores dentro do contexto da pesquisa e da autoria, porque, no decorrer das formações, buscam fazer com que o professor chegue às suas conclusões com o mínimo de interferência possível. Assim, o caminho é percorrido sempre valorizando suas produções, tendo a perspectiva da formação crítica, em que o sujeito pensa o seu fazer e sua prática via metodologias que propiciem despertar o desejo de saber e auxiliar o estudante no papel de aprendiz. Todo esse contexto contribui para que efetivamente ocorra a mudança no fazer docente.

Toda proposta de mudança demanda tempo e assimilação por parte dos envolvidos; logo, nada é construído num piscar de olhos. Devem ser consideradas a problematização e a fundamentação decorrentes do processo. Nessa perspectiva, tanto professor quanto estudante recebem acompanhamento, são orientados por equipes e propostas de formações, como cursos promovidos pela SED e oficinas propostas pelas CREs junto às unidades escolares. Exemplo disso é o processo formativo denominado “Educação em tempo integral: fortalecendo o educar pela pesquisa e o protagonismo estudantil”, voltado para a proposta da Escola da Autoria e desenvolvido nas modalidades presencial e a distância, esta por meio da plataforma Moodle¹¹,

¹¹ Curso ofertado pela Coordenadoria de Formação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul - CFOR/SED/MS, com carga de 120 horas, destinado a todos os professores que atuam nas escolas denominadas “de autoria”.

concluído por cerca de 70% dos cursistas inscritos, apesar do alto grau de dificuldade apresentado no decorrer da escrita de textos nos gêneros ensaio e artigo científico, propostos no curso.

A dificuldade apresentada por muitos cursistas alertou-nos para a questão do que é possível fazer para melhorar este quadro e dinamizar a prática da autoria. Refletindo sobre essa questão, os professores formadores propuseram sugestões: criar estratégias dinâmicas, em conjunto com a teoria, que possam melhorar a prática pedagógica; propor atividades contextualizadas com a realidade do estudante; identificar a origem das dificuldades dos estudantes, pois na maioria dos casos são causadas por problemas externos à escola; dar voz aos alunos, pois eles têm muito a dizer/criar. Portanto, novas práticas, com aulas mais dinâmicas, abordagem de novos temas e perspectivas interdisciplinares podem instigar os estudantes na busca por respostas, em substituição ao comodismo de receber informações passivamente. Em resumo: construir a autonomia, despertar a curiosidade, propiciar a pesquisa e adotar metodologias dinâmicas promovem a aprendizagem.

A educação no Estado de Mato Grosso do Sul está em um momento de proposição de uma construção diferenciada dos saberes. De forma geral, considerando a minha experiência didático-pedagógica na formação de gestores, professores e coordenadores, posso afirmar que os professores buscam construir esse processo com a participação efetiva nos cursos, apesar das dificuldades – consideradas normais –, como “insegurança” diante do novo.

No entanto, isso não negativiza as iniciativas por eles encabeçadas, uma vez que os instrumentos usados na construção do conhecimento desenvolvem a autonomia do estudante, permitindo o percurso coletivo, ambos em sintonia, tanto para aprender quanto para executar o aprendizado. Essa união entre professor e estudante permite a produção com maior liberdade de expressão. Diante do exposto, realmente é visível que a educação passa por transformações no tocante ao modo de concebermos a aprendizagem e a produção desta. Portanto, hoje, falar em aprendizagem considerando o ato da pesquisa leva-nos a derrubar paradigmas cristalizados entre os professores e estudantes, entendendo que o “fazer docente” promove, literalmente, um (re)aprender e (re)ensinar. A partir dessa reflexão, o processo de aprendizagem passa ser mais natural para o professor, que então desenvolverá junto ao seu estudante a aprendizagem efetiva.

O que muda com a nova proposta da aprendizagem por autoria?

Mais do que o ensino, a aplicação da pesquisa na escola conduz ao domínio das habilidades didáticas renovadoras pela discussão, pela leitura, pela observação, pela coleta de dados para comprovação de conjecturas sobre os fatos pela análise criativa das deduções, conclusões e, sobretudo, pela construção do conhecimento a partir daquilo que os alunos já sabem (MARTINS, 2001, p. 45).

Segundo os entrevistados, o objetivo da proposta de trabalhar com pesquisa é formar cidadãos autônomos, não no sentido do autodidatismo, mas sim na construção por meio de orientação, na busca daquilo que é importante e relevante para o estudante. O ganho é a possibilidade de um aluno crítico, cidadão e participativo em seu entorno social, buscando a transformação de seu meio e de si mesmo.

Todo esse processo demanda rever o processo de aprendizagem e fomentar o trabalho interdisciplinar, considerando que não há conhecimentos prontos e acabados. Ao envolver o estudante no processo, e não tratá-lo como mero ouvinte, as chances de sucesso na aprendizagem são maiores. A imersão gera resultados positivos, sem falar que a interação entre os novos saberes adquiridos, a estrutura de conhecimentos prévios e a experiência dos estudantes torna-se aplicável e relevante. Portanto, a discussão não será se é escola de tempo integral ou não. A discussão é no tocante ao que estamos praticando em sala de aula e fora dela e a construção dos saberes para os estudantes.

Como afirma Demo (2004) na discussão sobre a escola de tempo integral e a aprendizagem pela pesquisa,

Nossos estudantes aprendem tão pouco, não é, acima de tudo, porque têm pouco tempo de aula, mas porque assistem a aulas instrucionistas que dificultam a aprendizagem. O tempo, ainda que curto, é desperdiçado com aulas copiadas feitas para o estudante copiar e, se isso não bastasse, para devolvê-las copiadas na prova, de tal sorte que, aumentando essas aulas, estaríamos aumentando o reprodutivismo (DEMO, 2004, p. 690).

Nesse sentido, nosso papel para que a pesquisa escolar ocorra de modo a propiciar o desenvolvimento da autonomia do estudante – como protagonista e investigador crítico do conhecimento – permeia a mudança de conduta e de perspectiva de ensino. Teremos que deixar muitas ações fluírem, dando autonomia aos estudantes para "pensar", sabendo estimular suas habilidades. Não é fácil. É desafiador. Porém, possível diante das condições que o século XXI oferece.

Considerações

Ao explorar as entrevistas realizadas na CRE-12, do município de Três Lagoas, utilizando recortes para promover a análise das relações de representação desses sujeitos enquanto profissionais atuantes na formação de professores da Rede Estadual de Ensino, este trabalho fomentou algumas abordagens para refletir, por meio das falas desses formadores, as representações que permeiam seu fazer pedagógico.

A proposta do educar pela pesquisa é instigada nas práticas metodológicas na educação em nosso estado, configurando uma nova forma de compreender e fazer educação, não apenas na perspectiva do estudante, mas principalmente na do professor, que necessita de conhecimento consciente, deliberado, livre de engessamentos, além de alto grau de comprometimento em relação ao seu papel de intervenção permanente no desenvolvimento do estudante para que o processo flua da melhor forma possível.

Os resultados indicam que tais sujeitos, mediados pelo discurso institucional da política da aprendizagem pela pesquisa, vivenciam momentos de mudança em seu fazer pedagógico. O formador faz parte do processo de educar pela pesquisa, em que o fazer docente dos professores em sala de aula precisa ter efeito do (re)aprender e (re)ensinar. Portanto, não são apenas metas conteudistas que estão em jogo, mas a construção de algo novo a partir do olhar investigativo e transformador da prática. Portanto, professores e estudantes são sujeitos epistêmicos movidos pela pesquisa e pelo ato de conhecer.

É notável a colaboração pedagógica oriundas da implantação das Coordenadorias Regionais de Educação nos municípios-sede, o que aumentou a área de atuação das formações em suas especificidades, dinamizando e potencializando o fazer docente na perspectiva do (re)aprender e do (re)ensinar.

Não chegamos ao ponto final. Mas fica o incentivo para continuarmos com essa atitude investigativa e de incentivo à produção científica do estudante, sempre tendo como base a ideia de que tudo é movido pela procura e pela vontade da descoberta. Que venham novas reflexões!

Referências

ARENDRT, Hannah. **A crise na educação** – entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40. Jan/jun. 2011.

BRASIL. MEC. **Série mais educação**: caminhos para elaborar uma proposta de educação Integral em jornada ampliada. Brasília, 2011.

DEMO, P. Aula não é necessariamente aprendizagem. In: **Ensaio** - avaliação e políticas públicas em educação. v. 43, p. 669-695. Rio de Janeiro: Cesgranrio, 2004.

_____. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GOLOMBEK, D. A. **Aprender e ensinar ciências**: do laboratório a sala de aula (e vice-versa). Tradução Eloisa Cedan. 2. ed. São Paulo: Sanguari do Brasil, Fundação Santillana, 2009.

GUIMARÃES, S. E. R. Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento. 2003. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

MARTINS, J. S. **O trabalho com projeto de pesquisa**: do ensino fundamental ao médio. Campinas: Papyrus, 2001.

NININ, M. O. G. Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou do pensamento crítico. **Educação em revista**. Belo Horizonte. n. 48, p. 16-35, dez. 2008.

METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM: SALA DE AULA INVERTIDA

Julice de Souza Farias¹²

Introdução

Por meio da pesquisa o estudante tem possibilidade de despertar sua curiosidade, descobrir percepções diferentes, fatos novos. O professor tem a missão de orientar seus alunos na busca de informações para que sejam transformadas em conhecimento, disponibilizar referências bibliográficas, oferecer melhores condições de desenvolvimento da investigação. Além de atuar na orientação da construção de textos a partir do material da pesquisa, o professor deve ensinar como analisar aspectos relevantes em termos de conteúdos pesquisados. Vale ressaltar e conscientizar de que uma pesquisa não é uma cópia, e sim uma produção singular de um conhecimento.

A gama de informações adquiridas pelos alunos na esfera tecnológica permite problematizar o uso dessa ferramenta, tida como uma “faca de dois lados”, uma vez que, se sua utilização não for não incentivada e corretamente orientada, não haverá grandes perspectivas de avanços do saber aprender e do aprender a fazer. Por isso há a necessidade de uma coesão na ensinagem¹³ de como utilizar tais ferramentas como aliadas e não com aversão, pois seu uso consciente permite novos olhares para problemáticas que surgirão ao longo da realização de um projeto de pesquisa.

¹² Graduada em História pela UFMS, *campus* Três Lagoas. Graduanda em Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade de Conchas – FACON. E-mail: julicefarias@yahoo.com.br

¹³ Léa das Graças Camargo Anastasiou criou o neologismo “ensinagem” para se referir à prática que envolve professores e estudantes na ação conjunta de ensinar e apreender, seja dentro ou fora da sala de aula. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 15)..

Quando falamos de pesquisa no ambiente escolar na educação básica, a mesma deve seguir o princípio da problematização. Ressaltamos que não há pesquisa sem um problema eminente, senão ela será apenas a reprodução de informações desconexas, sem um norte. Ainda que muitas vezes não apresente soluções e que surjam outros problemas, evidenciar o estudo e o aprofundamento faz com que a descoberta seja mais significativa.

Para Vygotsky, a melhor aprendizagem é aquela que ocorre na zona de desenvolvimento proximal – “a distância entre o nível de desenvolvimento atual, como determinado pela independência na resolução de problemas” e o “desenvolvimento potencial, como determinado através da resolução de problemas com ajuda de adultos” (VYGOTSKY, 1984, p. 97). Por isso, é de suma importância saber de onde o aluno saiu e quais aprendizagens foram adquiridas ao longo do processo, algo que implica conhecimento processual, e não pronto e acabado, como visto na educação tradicional, em que o aluno é “testado” e “medido” por uma nota ou um conceito.

De acordo com Luna (1991), uma pesquisa implica o preenchimento de pelo menos três requisitos: A existência de uma pergunta que se deseja responder; a elaboração de passos que permitam obter a informação necessária para respondê-la; e a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida.

A pesquisa dentro do espaço escolar permite analisar que quando se dispõe de um problema, os alunos sentem-se desafiados a propor soluções, possibilitando que saiam da zona de conforto e trabalhem com hipóteses para delinear caminhos que provoquem desequilíbrios que levem a uma descoberta. A pesquisa deve ser aqui pensada como uma dinâmica social – como a sociedade passa por mutações constantes, assim são os nossos educandos, que por vezes vêm de casa com um conhecimento prévio, e que necessitam de objetivação para as suas curiosidades. Segundo as ideias de Freire, pode-se afirmar que é dever do professor e da escola respeitar os saberes prévios do aluno, tanto os histórico-culturais quanto os construídos socialmente. E, através desses saberes do senso comum, torná-los críticos.

Para tanto, sabemos que a aprendizagem não ocorre de um dia para o outro e que, nos dias de hoje, com a gama de informações que temos, o ensino tem que ser prazeroso, de modo que impulse o aluno à magia do aprender. Evidencia-se, ainda, que a aprendizagem é resultante de estruturas cerebrais que são modificadas de acordo com os incentivos, de modo a gerar novos comportamentos.

Dessa forma, cabe ao educador estimular os sentidos, reorganizar a aprendizagem, ensinar que a produção textual necessita de reconstruções, como fazer, refazer, escrever, reescrever, recontar e repassar, processos esses que estimulam o aluno a refletir sobre o que escreve e para quem escreve.

Quando se chega aos pontos elencados acima, pode-se dizer que há uma pesquisa significativa, em que o estudante se torna protagonista do seu saber, estimulado a se desenvolver e se transformar.

Não nos esqueçamos que o educador é peça-chave, pois só é possível motivar os estudantes e possibilitar um ensino diferenciado quando os professores também se propõem a produzir seus próprios textos, mostrando-lhes que essa é uma tarefa árdua, porém prazerosa, quando dialogada e dirigida em uma conjuntura social.

Portanto, para alcançar tais objetivos, é necessário se desvencilhar dos antigos paradigmas e traçar caminhos que permitam assumir uma postura que leve o aluno a ser problematizador e crítico dos adventos que uma pesquisa possa proporcionar, que não seja simplesmente uma exigência, mas sim, o início de um desafio que permeia as mudanças dentro e fora do âmbito escolar.

Um breve histórico da sala de aula invertida

A sala de aula invertida nasce no momento em que, depois de 37 anos de magistério, Aaron Sams começa a interrogar o modo pelo qual os alunos aprendiam, assim como passa a analisar o descontentamento pelo não aprendizado. Foi, desse modo, que ele teve a ideia de iniciar a prática de filmar as aulas e pedir para que os alunos criassem a prática de revê-las em casa, para realizarem as atividades propostas por eles, como os exercícios e o estudo dirigido.

Bergmann e Sams (apud PAVANELO e LIMA, 2017) abordam as teorias de aprendizagem centradas no aluno para atingirmos o conceito de sala de sala invertida. A prática é construída por duas situações: “uma que requer interação humana (atividades em sala de aula), ou seja, a ação; e outra que é desenvolvida por meio do uso das tecnologias digitais, como videoaulas (atividades fora da sala de aula)” (PAVANELO e LIMA, 2017, p. 742).

Ao tratar dessa metodologia, os autores notaram um avanço significativo no rendimento dos alunos, levando a pensar que os moldes nos quais a escola reproduz os conteúdos não satisfazem os educandos. Pensando na perspectiva de que o aluno pudesse ter o conhecimento prévio das aulas e que fosse aprimorando o conhecimento adquirido, começaram a introduzir pesquisas e projetos para instigar os alunos a procurar assuntos que os interessassem e despertassem sua curiosidade.

Assim sendo, a inversão da sala de aula é uma referência para tratar de uma educação ativa, que condiz com as necessidades de cada aluno. Por isso deve-se falar em educação híbrida, compreendida aqui como uma forma de mesclar os modos de ensino on-line, em que o aluno busca o seu conhecimento sozinho, com o paralelo do estudo off-line, em que o mesmo disponibiliza de uma rede de contatos com os colegas de sala para sanar as dúvidas, bem como o trabalho do professor enquanto mediador, intensificando o trabalho colaborativo e participativo. Isso significa que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. O trabalho participativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam a da sala de aula. Estudar em grupo torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado.

Partilhando desse pressuposto, acreditamos que Valente discorre pontualmente ao dizer:

A sala de aula invertida é uma modalidade de e-learning na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc. (VALENTE, 2014, p. 85).

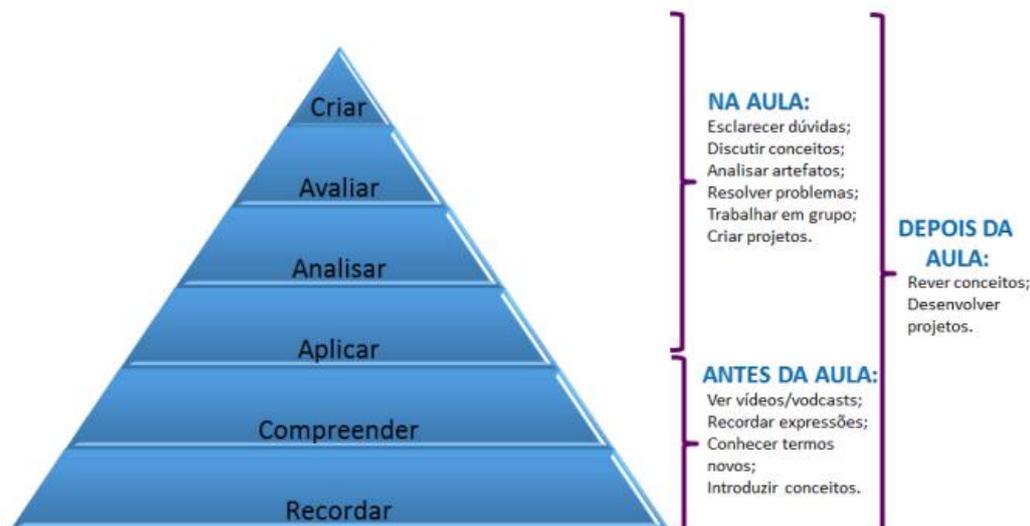
Pavanelo e Lima relatam um estudo de Moran e Milson (2014), destacando os principais resultados encontrados em pesquisas que utilizaram a sala de aula invertida.

Segundo esses autores, algumas delas indicaram um melhor desempenho de seus alunos em avaliações, outras relataram um indicativo de que a classe se mostrou mais envolvida com o desenvolvimento do conteúdo e que os alunos sentiam maior confiança em sua capacidade de aprender de forma independente (PAVANELO e LIMA, 2017, p. 743).

Um dos principais benefícios que essa metodologia proporciona é o aumento da responsabilidade dos estudantes. Ao realizar esse trabalho, pode-se notar que ela é transferida do professor para o estudante, sendo este o responsável pela sua aprendizagem e que, em consequência desse esforço, será alcançado o sucesso, possibilitando-lhe trabalhar em seu próprio ritmo e maneira.

A sala de aula invertida ajuda ainda na construção de habilidades cognitivas, pois o estudante terá um roteiro de estudos a ser seguido, de modo que o objetivo proposto seja alcançado. Outro fator relevante é que podem ser propostas diferentes temáticas dentro de uma mesma sala de aula, permitindo ainda mais o enriquecimento empírico do aluno, pois o levará a buscar conhecimentos concretos para contextualizar seu aprendizado.

Dessa maneira, nos dispomos a pensar que a compreensão do conteúdo se dá segundo o esquema apresentado na imagem abaixo:



Fonte: SCHMITZ, 2016, p. 64.

Além disso, pode-se afirmar que

Adotar as ferramentas tecnológicas e o ensino assíncrono, que caracterizam a sala de aula invertida, com uma abordagem voltada para os alunos, para decidir o que lecionar, tende a criar um ambiente estimulante para a curiosidade. Não se precisa mais perder tempo rerepresentando conceitos já bem conhecidos, que apenas devem ser lembrados, nem usar o valioso tempo em sala de aula para transmitir novo conteúdo (BERGMANN e SAMS, 2014, p. 45, apud SCHMITZ, 2016).

Uma metodologia ativa, por mais promissora que seja pelas suas características, por si só não transforma o mundo ou a educação, nem mesmo consegue promover a motivação autônoma dos alunos. Recorremos a Vázquez para aferir a sua afirmação:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências [...]. Uma teoria só é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 1977, p. 206-207).

A sala de aula invertida muda o papel do professor, que deixa a sua função principal de transmitir o conhecimento e age mais como guia dos alunos. No livro *A sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*, elencam-se múltiplos pretextos para abraçar o método, entre eles

A inversão fala a linguagem dos estudantes de hoje (conectados, usuários de diversos recursos digitais); [...] ajuda os que têm dificuldade de aprendizado (eles podem pausar e voltar o vídeo com a explicação, o que não é possível em uma aula tradicional, e ganham mais atenção do professor durante as tarefas em sala) (BERGMANN e SAMS, 2016).

O papel do professor consiste em interagir com os estudantes, circulando pela sala e orientando as atividades. Logo, a dinâmica muda, em um processo de “programa reverso de aprendizagem para o domínio” (BERGMANN e SAMS, 2016), no qual os alunos progridem dentro do seu próprio ritmo, caminho que os autores optaram por seguir e desenvolveram ao longo de anos.

O maior desafio, porém, é saber o que se está fazendo e por quê. Entretanto, Bergmann, pontua:

O professor acredita que há quatro dificuldades principais para quem quer começar a trabalhar com esse sistema: inverter a própria mente e entender o tempo em sala de aula, estar treinado apropriadamente para fazer a inversão de maneira bem feita (ter bons vídeos, ensinar os alunos como assistir aos vídeos de forma que extraiam as informações ao máximo), achar tempo para elaborar a aula invertida (ou encontrar conteúdos que o ajudem, como vídeos de outros professores ou outros materiais, como games) e dominar a tecnologia (BERGMAN, 2016, p. 32).

A sala de aula invertida na prática

Como atuante em sala de aula no ano de 2017, tive a oportunidade de aplicar essa metodologia, e acredito que isso só foi possível devido a uma série de fatores pertinentes, como participação dos alunos, o interesse pelo novo e a rotatividade que a metodologia permite, pois isso possibilita sair do senso comum para problematizações que outrora, apenas com o livro didático, não seria possível abarcar.

Pensar e agir na práxis pedagógica exige superar vários empecilhos, porém a motivação vinha de saber que seria possível utilizar a tecnologia, algo pertencente ao universo dos nossos jovens e adolescentes, para a produção do seu próprio conhecimento.

Quando se propõe um trabalho com uma metodologia que não é habitual, é normal causar estranhamento entre os professores e alunos, mas se a proposta for bem apresentada,

explanando-se os reais benefícios e méritos obtidos ao longo do processo, as barreiras iniciais começam a cair e se inicia um processo de apostar em tais mudanças.

Em reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, foi possível notar que os alunos obtiveram maior domínio do conteúdo e tiveram mais foco no estudo de assuntos que antes não eram considerados de relevância. Como professora de história, tento fugir da concepção positivista de ressaltar datas históricas e ícones tidos como “heróis”; partilho mais de uma história social, em que os estudantes possam vislumbrar a dinâmica e a complexidade da sociedade, em vez de restringir apenas a fatos datados que não são capazes de ampliar o horizonte quanto às mudanças ocasionadas em níveis locais, regionais, estaduais e até mesmo nacional.

Saliento, ainda, que um dos motivos de trabalhar com essa metodologia está no fato de o aluno não se prender apenas ao conteúdo pré-determinado, como uma reprodução de algo que já foi escrito, lido e relido, mas sim procurar novas fontes para produzir seus próprios conhecimentos.

O que mais chama a atenção na sala de aula invertida é a possibilidade de fazer a prática das rotações, conhecida também como estações de aprendizagem, pois permite que o aluno conheça um pouco de cada temática e tenha um olhar divergente, que antes o grupo não havia levantado como relevante. Daí a importância dos múltiplos olhares e sensações na educação.

A partir do momento que o professor disponibiliza essa flexibilidade, o aluno propõe-se a apresentar resultados a partir dos desafios propostos e das (des)construções. Momentos como esse mobilizam não só os grupos isoladamente, mas toda a turma, por meio de discussões e socializações dos conteúdos. Vale lembrar que a prática da sala de aula invertida não se limita apenas ao espaço da sala de aula, podendo ser desenvolvida com um grupo em uma biblioteca, outro em uma sala de informática, e outro dentro da sala de aula. O importante é fazer com que os estudantes percebam a gama de informações disponíveis e os filtros que poderão ser feitos a partir das coletas de dados.

Algumas considerações

As metodologias ativas possuem intencionalidades, por isso é de suma valia, tanto aos alunos quanto aos professores, compreender o processo. Para tanto, é preciso disponibilizar estudos que permitam o maior aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor e subsídios aos alunos. O papel do professor, nesse aspecto, ganha relevância, ao mesmo tempo em que lhe acrescenta responsabilidades quando comparadas a estilos de trabalho convencionais.

A necessidade de repensar os processos de ensino aprendizagem, de modo que o propósito de formar cidadãos para intervir de forma relativamente autônoma e racional nos intercâmbios sociais da sociedade democrática orientem e configurem as práticas educativas (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000, p. 11).

Estamos imersos em uma contemporaneidade em que os alunos dinamizam informações em questões de segundos. Cabe a nós, enquanto educadores, contextualizar essa demanda e motivá-los. A educação básica nos permite também vislumbrar que ainda há muito obstáculos a serem vencidos. Pensar na metodologia diferenciada não exige apenas uma mudança na prática ao que compete o domínio em sala de aula; junto a isso vem uma série de fatores, como os processos avaliativos em seus níveis de complexibilidade.

Portanto, não cabe considerar o modelo invertido como o ápice da educação, como a correção da distorção curricular, mas deve-se pensar que os estudantes se responsabilizam mais pela sua aprendizagem e desconstroem o estereótipo da passividade, em que se considera que eles estão à espera do conhecimento pronto e acabado vindo do professor.

Referências

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. How the Flipped Classroom is radically transforming learning. The Daily Riff. **Learning, Innovation & tech.** Disponível em <<http://www.thedailyriff.com/articles/how-the-flipped-classroom-is-radically-transforming-learning-536.php>>. Acesso em: 10 mai. 2014.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida:** uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- COSTA, M. M. **Sala de aula invertida faz alunos aprenderem de forma livre.** Disponível em: <<http://porvir.org/sala-de-aula-invertida-faz-os-alunos-aprenderem-de-forma-livre/>> Acesso em 03 abr. 2019.
- LUNA, S. V. de. Falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 2. ed. aumentada. São Paulo: Cortez, 1991.
- MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania:** aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em 03 abr. 2019.
- PAVANELO, E.; LIMA, R. Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. In Bolema: **Boletim de Educação Matemática Rio Claro** (SP), v. 31, n. 58, p. 739-759, ago. 2017. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v31n58/0103-636X-bolema-31-58-0739.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2019.
- SACRISTÁN, J. G. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino.** Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SCHMITZ, E. X. S. **Sala de aula Invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem.** 2016. Dissertação de mestrado Universidade Federal Santa Maria. Disponível em <http://coral.ufsm.br/ppgter/images/Elieser_Xisto_da_Silva_Schmitz_Disserta%C3%A7%C3%A3o_de_Mestrado.pdf>. Acesso em 03 abr. 2019.
- VALENTE, J. A. **Aprendizagem ativa no ensino superior:** a proposta da sala de aula invertida. Brusque, 2013.
- VALENTE, J. A. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2019
- VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1977.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PESQUISA E AUTORIA

NAS VOZES DOS PROFESSORES
DE MATO GROSSO DO SUL

O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO NA SALA DE AULA

Marisa Nery de Oliveira ¹⁴

Introdução

Para melhor entendermos o potencial do uso das tecnologias na sala de aula e o processo de inclusão digital, é preciso compreender os fatores que envolvem o processo de desenvolvimento econômico e educacional durante os últimos 30 anos. No início dos anos 1980 o governo federal apresentou o primeiro programa de inclusão digital envolvendo algumas universidades públicas. Muito tempo passou e vários projetos foram implantados desde então.

Atualmente, o processo de inclusão digital está associado à melhoria da economia do país e a uma realidade, a da informatização da sociedade como um todo, presente em atividades como transporte, comércio, esporte e até mesmo a agropecuária. A inclusão digital representa, enfim, melhoria no IDH, qualidade de vida e enquadramento de um indivíduo na sociedade global.

A popularização do celular e das mídias sociais faz com que a utilização de aplicativos e outras ferramentas digitais seja cada vez mais comum no dia a dia de crianças, jovens e adultos. Logo, a utilização das tecnologias da informação a partir do processo de inclusão digital permite compreender os comportamentos da sociedade contemporânea.

Ao considerarmos o comportamento de crianças e jovens na atualidade, é praticamente impossível separá-los de aparelhos celulares, tablets ou computadores. Os celulares modernos dispõem de ferramentas e aplicativos diversos, com os quais, ao simples toque, a criança consegue fazer contas, ver as horas, saber a previsão do tempo, enviar e receber mensagens, anotar recados, obter localização via GPS, entre outras ações – consegue inclusive fazer ligações. Se o celular representa um aparelho de uso comum, com diversas possibilidades de aplicação, incluindo pesquisa, faz-se necessário ao professor e à própria escola desenvolver meios de utilizá-lo em benefício da aprendizagem dos estudantes.

¹⁴ E-mail: marisanerydeoliveira@yahoo.com.br.

O presente trabalho, produto de uma pesquisa bibliográfica, traz em sua primeira seção algumas considerações a respeito da importância e do processo de inclusão digital. A segunda parte aborda a utilização do jornal escolar como ferramenta de inclusão digital e utilização das tecnologias da informação em sala de aula. No terceiro momento são apresentadas algumas considerações sobre a importância da utilização das tecnologias da informação e das mídias sociais como recurso pedagógico.

Inclusão digital, informática e educação promovendo a construção social

É impossível falar de inclusão digital sem antes falarmos de inclusão social. Não se tem acesso a computadores sem ter antes acesso à alimentação.

Com o desenvolvimento do sistema educacional dos últimos 15 anos, impulsionado pela revolução tecnológica, criou-se, entre grupos de diversas partes do país, uma fronteira oceânica entre os que conhecem e dominam a informática e o grupo de alunos – e principalmente de professores – que nunca tiveram acesso a um computador.

O maior problema enfrentado no Brasil a esse respeito está associado às diferenças sociais e à própria integração territorial. Um país de território continental, como o nosso, sofre problemas diversos nesse aspecto, passando inclusive pelas barreiras físicas, como matas, rios, áreas de seca e outros. Mas, ainda que seja algo a ser enfrentado, o problema socioeconômico torna-se ainda maior, considerando-se a má distribuição de renda. Mesmo no meio do ensino tecnológico, a disparidade social e cultural é evidente, considerando, nesse caso, universidades públicas sucateadas e universidades particulares muito bem estruturadas, mas com professores defasados e mal preparados.

Considerando o processo educacional, o primeiro projeto de inclusão digital desenvolvido no país foi semelhante ao realizado nos Estados Unidos. Essa proposta buscava estimular e promover a implementação do uso de tecnologia informática nas escolas brasileiras. Assim, com o advento do I Seminário Nacional de Informática Educativa, ocorrido em 1981, no qual estiveram presentes educadores de diversos estados brasileiros, ocorreu o lançamento do projeto EDUCOM (Computadores na Educação), criado pelo Ministério da Educação e Cultura.

É importante ressaltar que atualmente o uso da informática está altamente popularizado. O acesso a equipamentos de informática e aos seus benefícios de tempo e espaço estão disponíveis a grande parcela da população, considerando inclusive os cybers – serviços de uso de computadores por hora. Em um futuro breve todas as escolas do país deverão estar interligadas na rede mundial de computadores e seus alunos poderão usufruir desse benefício no processo de aprendizagem.

A respeito da importância da inclusão digital, Pretto traz a seguinte reflexão:

O analfabeto futuro será aquele que não souber ler as imagens geradas pelos meios eletrônicos de comunicação. Isso não significa apenas o aprendizado do alfabeto dessa nova linguagem. É necessário compreender que esse analfabetismo está inserido e é consequência da ausência de uma razão imagética que se constitui na essência dessa sociedade em transformação (PRETTO, 1996, p. 99).

O uso de recursos tecnológicos proporciona maior dinamização e socialização do conhecimento entre seus usuários. Empregar novas técnicas no ambiente de ensino torna o trabalho do profissional da educação mais atrativo. Vivemos numa época em que as pessoas muitas vezes se relacionam e possuem vínculos sociais estabelecidos pelas mídias existentes na internet, o que torna esse meio atraente aos olhos dos alunos. Assim, é preciso procurar novas formas de levar o conhecimento aos educandos por meio de um espaço que fascina a grande maioria das pessoas.

O uso das TICs torna possível a contemplação de uma obra de arte por meio da transferência de uma mídia para outra. Essa transmídia permite a extensão da cultura presente, que estava isolada somente em uma forma de propagação, permitindo não somente outra maneira de contemplar a obra, mas uma maneira de incentivar a leitura, que a cada dia se vê com menos praticantes, ainda mais a literatura clássica.

Vale ressaltar que a cultura presente em livros nunca será transposta totalmente para outra mídia, mas é possível que se consiga que o apreciador de uma mídia específica, que talvez não tivesse interesse em uma obra literária, venha a conhecê-la em sua forma original devido à curiosidade gerada pela reprodução da obra em suporte digital.

De acordo com Silva (2005, p. 78), o ensino com uso do computador propõe que o estudante, por meio da máquina, tenha condições de construir conceitos sobre qualquer campo do conhecimento. Porém, quando a informática é utilizada dessa maneira, há apenas uma versão computadorizada dos métodos tradicionais de ensino.

A inclusão digital encerra um complexo inter-relacionamento de conceitos e tem como ponto central a educação para a informação. Nesse sentido, a relação entre inclusão digital e educação para a informação constitui objeto de pesquisa emergente e importante para a ciência da informação. Como uma ciência social aplicada e em acordo com as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, a ciência da informação tem enorme papel econômico e social.

Berchet (2001, p. 28) declara que a pedagogia – e, portanto, a educação – representa uma arte de grande versatilidade. Nesse aspecto o professor, o tutor e o orientador necessitam de muita atenção e cuidado na elaboração de seus planos pedagógicos com o propósito de inserir, motivar e direcionar seus alunos a novas formas de atuação pedagógica em busca da construção do conhecimento.

Jornal escolar: informação e tecnologia a favor da educação

De acordo com Rodrigues (2006, p. 46), o jornal, como recurso pedagógico, é um instrumento de melhoria na qualidade do ensino com um todo. O veículo de comunicação pode se transformar num instrumento didático de grande ajuda, não apenas em aulas de línguas, geografia, história ou educação física, mas perpassando todas essas disciplinas e integrando as discussões de diversos temas pertinentes ao entorno da comunidade escolar, fazendo o elo entre esse microcosmo e o mundo.

Em relação à produção de jornais por estudantes e sua vinculação com um trabalho de aprimoramento da língua escrita, o Projeto pedagógico para o jornal escolar, texto hospedado no Portal Jornal Escolar, enfatiza que:

(...) o Jornal Escolar deve estar necessariamente subordinado e legitimado pelo processo pedagógico que o origina. Isto não significa dizer que o professor deva se contentar com aquilo que o aluno é capaz de produzir de forma espontânea. Ao escreverem no jornal, crianças e adolescentes estarão propensos a dar o melhor de si e a fazer o esforço necessário para aprimorar sua obra pessoal (JORNAL ESCOLAR, 2012, p. 02).

O texto *Jornal escolar: inter-relação criativa*, do professor Jorge Kanehide Ijuim, merece destaque dentre nossas leituras. Assim ele declara sobre sua experiência no assunto: “Entre muitas outras particularidades, essa caminhada permitiu-me compreender como o jornal pode estabelecer um clima de grande motivação, envolvimento, cooperação, distinção e reconhecimento (autoestima), emoção e afetividade entre os participantes” (IJUIM, 2002, p. 34). O autor ainda complementa, afirmando que, mais que racionalizar o ensino com programas e máquinas, há que se pensar o humano na técnica e no ser. E o jornal escolar, sendo menos um veículo e mais um processo rico de relacionamento humano, pode transcender a eficiência e a eficácia sonhada pela modernidade para constituir-se em vivências para o humano ser.

A escola sempre trabalhou mal a revisão de texto e os alunos sempre odiaram fazê-la, porque em um texto escrito à mão as correções deixam um aspecto horrível. E é preciso passar a limpo, voltar a escrever tudo. Com um processador de texto, a revisão se torna um jogo: experimentamos suprimir trechos ou mudá-los de lugar, com a possibilidade de desfazer se não ficar bom. Depois de muitíssimas intervenções, o que temos na tela é um texto limpo, pronto para ser impresso.

No que diz respeito à perspectiva de melhoria da escrita, a principal estratégia foi ajudar os alunos a perceber que poderiam resolver suas próprias dificuldades a partir da utilização de estratégias de revisão e auxílio de dicionários. Inicialmente ouvia-se muito a frase: “Professora, eu quero escrever sobre esse tema, mas como eu escrevo?” Ao longo do processo, porém, essa pergunta surgiu cada vez menos, pois os estudantes passaram a planejar seus textos e a utilizar os

procedimentos de revisão. Alguns grupos, por exemplo, optavam por ler os textos selecionados parágrafo por parágrafo e, em seguida, discutiam e reescreviam com suas palavras. Também foi possível perceber oportunidades de pesquisar sinônimos e expressões populares, com o propósito de melhorarem seus textos.

De acordo com Ijuim (2002, p. 33), Celéstín Freinet tem inspirado a maioria das experiências do uso do jornal no ensino fundamental e médio. Em seu jornal escolar, o educador francês relata que, já no começo do século XX, desenvolvia com seus alunos suas técnicas para o jornal, que consistia em uma recolha de textos livres realizados e impressos diariamente, agrupados, mês a mês, numa encadernação especial, para os assinantes e correspondentes. Com essas atividades, ao despertar a espontaneidade e a livre-expressão, o professor desenvolvia em seus alunos o potencial do pensamento e o desejo de sua exteriorização.

O jornal confeccionado na escola pode exercer muitas funções, retratar vários ângulos e, principalmente, estimular os interesses que muitas vezes ficam contidos no seio da sociedade escolar. Para isso o professor, que faz parte do meio, aplica seus conhecimentos para estimular e melhorar o aprendizado de seus alunos. É uma oportunidade para eles desenvolverem competências indispensáveis para sua formação como leitores e produtores de textos. Além disso, com o jornal os educadores podem explorar os diversos assuntos de forma integrada, inclusive com a cultura local, com amplas possibilidades de descobertas importantes para o aprendizado. Professores e alunos têm papéis importantes, e a responsabilidade de cada um implicará no sucesso do projeto.

Cria-se, ainda, a oportunidade de aliar o currículo escolar à realidade prática, atraindo a atenção dos estudantes, quebrando parte da rotina acadêmica. Segundo Costa (1997, p. 16), com a utilização do jornal o foco se desloca do contexto curricular abstrato para a realidade palpável nos seus múltiplos aspectos sociais, políticos, econômicos e ambientais, entre outros.

O aluno-repórter não deve ser um mero redator de textos, mas a pessoa que amplia a cada instante sua visão de mundo. Para isso, o professor-editor incentiva-o a investigar, questionar, tocar, degustar, sentir os aromas e odores do mundo (sinestésias que se compõem de estímulos em nível técnico-racional e também sensível-intuitivo). O estudante deve ser estimulado a reconhecer, respeitar e relacionar-se de forma profunda com o outro, a solidarizar-se às dores e às alegrias universais (distinguir sem separar, associar sem reduzir, pois tudo e todos estão ligados a tudo e a todos). Dessa forma, seus relatos publicados não serão apenas textos que o ajudarão a se expressar melhor, mas serão criações de cultura que refletem mais que suas aspirações; seus relatos não são frutos de metodologias explicativas, mas vivências humanas colhidas com os afetos e os esforços de compreensão.

Certamente não é possível trabalhar a produção do jornal escolar sem passar pelo trabalho com vários gêneros do jornal convencional. Não parece produtivo que se considerem todos esses gêneros em um único momento. Decidir quais gêneros abordar, como e em qual momento é uma questão que exige planejamento, prática e reflexão, de modo a realimentar o planejamento e, portanto, renovar e aperfeiçoar a prática.

Os saberes das crianças sobre a linguagem e os conhecimentos das diferentes áreas são fontes privilegiadas para novas aprendizagens. Conhecê-los é base para um trabalho pedagógico mais significativo e eficaz. E registrá-los é uma forma de explicitá-los e valorizá-los, colocando-os em um outro plano, na dinâmica do processo de ensinar e aprender na escola. De acordo com Borba (2006, p. 24), o registro dos saberes das crianças pode ser incluído no trabalho escolar cotidiano por meio de várias possibilidades: desenho, escrita, vídeo e audiogravações, de acordo com os recursos existentes e o que se quer registrar.

Diante dessa realidade, torna-se necessário que cada vez mais as escolas passem a trabalhar visando a formação de cidadãos capazes de lidar, de modo crítico e criativo, com a tecnologia no seu dia a dia. Cabendo à escola essa função, ela deve utilizar como meio facilitador do processo de ensino-aprendizagem a própria tecnologia com base nos princípios da Tecnologia Educacional.

O uso das mídias sociais no ensino fundamental

O país passa por um atraso digital – mesmo tendo um número crescente de usuários da internet, ainda temos problemas de aquisição de computadores e de conhecimento no uso das máquinas. Muitas escolas têm implantado projetos sobre informatização do processo de aprendizagem, mas falta muito até chegarmos a um ponto semelhante a países como Finlândia.

De acordo com Chatti (2006, p. 450) a aprendizagem não é somente a união entre pessoas e conteúdos, mas sim a conexão de pessoas com outras para dar suporte a construção colaborativa do conhecimento. O autor ainda complementa que a evolução da sociedade tem sido analisada de modo a compreender a integração de novas tecnologias e experiências, dentre as quais podemos destacar as redes sociais na educação formal. Para que o avanço social possa de fato ocorrer, a aprendizagem precisa rever seus conceitos, tornando seu processo de trabalho mais dinâmico e moderno, sendo cada vez mais centrada no aluno.

Ao tratarmos das redes sociais, o espaço educativo tende a oportunizar a alunos e professores a interação entre si, proporcionando troca de informações e experiências pessoais e profissionais, possibilitando a ambos compartilhar conhecimentos de uma forma mais colaborativa e dinâmica. Essa relação faz com que o computador possa se tornar uma extensão da sala de aula, proporcionando o despertar do interesse do aluno em participar de debates e experimentar novas formas de aprendizado.

De acordo com Recuero, a rede social pode ser definida

(...) como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais). Uma rede assim, é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os

diversos atores. A abordagem de rede tem assim seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores e nem suas conexões (RECUERO, 2009, p. 240).

Santos (2000, p. 114) ressalta que vivemos um momento de transformação cultural, em que as tecnologias digitais passam a exercer uma profunda influência no comportamento de jovens e crianças e, porque não dizer, até mesmo de adultos, de forma nunca vista anteriormente. As tecnologias digitais representam uma ferramenta de transformação e empoderamento, transformando processos de produção e socialização de conhecimento. Por meio das mídias sociais é possível criar, transmitir e armazenar informações no momento em que o fato ocorre, sendo este um acontecimento nunca visto antes na história da humanidade. Os novos suportes digitais permitem que as informações sejam transmitidas no momento e local em que o fato acontece de forma rápida e flexível, envolvendo diferentes ferramentas de comunicação.

O uso das redes sociais para fins educacionais deve vir junto com mudanças no processo de ensino-aprendizagem, entretanto, não promovendo inicialmente a ruptura com práticas pedagógicas já existentes, mas sim com o intuito de complementá-las com novos ambientes de aprendizagem virtuais emergentes. A base para tais inovações é a visão socioconstrutivista e do entendimento de que o conhecimento é construído socialmente a partir das relações humanas. Para Minhoto e Meirinho (2011, p. 32), essa ideia vai ao encontro do ambiente colaborativo das redes sociais, onde pode haver uma complementação do método tradicional, permitindo ao aluno a construção do seu próprio saber em colaboração com seus pares e professores.

Ractham e Firpo (2011, p. 47) construíram em seu trabalho uma análise a respeito da potencialidade do uso do Facebook – famosa rede social – como ferramenta de ensino, e constataram que entre alunos universitários essa ferramenta consistia em um importante meio de compartilhamento de informações e experiências, não apenas de assuntos pessoais, mas também de profunda relevância para o aspecto educacional, sendo por muitas vezes utilizados em sala de aula.

Machado (2005, p. 39) promoveu em seus estudos a identificação de alguns pontos importantes ao considerar a utilização de redes sociais na educação, devendo ser entendidas como importantes ferramentas integradoras das comunidades educacionais, bem como um mecanismo que pode ser utilizado para retirar dúvidas. Elas representam um instrumento atrativo, criativo e até mesmo motivador para os princípios de escrita e leitura.

As redes sociais podem ser vistas como espaços disponíveis para aproximar e conhecer pessoas, reencontrar amigos, e buscar respostas especializadas ou detalhadas sobre determinados assuntos, do mesmo modo que possuem a característica de servir como importante instrumento fomentador de discussão de temas acadêmicos, ideal para promover trocas de experiências e informações educacionais. São ferramentas de apoio à educação – centralizam em um ambiente on-line todas as atividades de ensino em conjunto com a troca de informações dos usuários da rede e alimentadas pelos professores e seus alunos.

Outro ponto positivo do uso das redes sociais está relacionado ao fato de aproximar a família da escola, de modo que os pais possam ter acesso ao trabalho desenvolvido pelos seus filhos, cobrando que o faça ou elogiando o que é feito. Isso tem a perspectiva de melhorar a autoestima dos jovens, bem como os torna mais responsáveis.

A utilização de mídias sociais como o Youtube torna possível compartilhar trabalhos em formas de vídeo, indicar links que contenham explicações pertinentes aos conteúdos trabalhados em sala de aula, além de atividades envolvendo músicas, videoaulas e até mesmo filmes e documentários.

De acordo com Moran (1995, p. 34), os meios de comunicação desenvolvem sofisticadas formas de comunicação sensorial e multidimensional, integrando linguagens, ritmos e caminhos diferentes de acesso ao conhecimento.

A criação e utilização de uma web rádio pode ser considerada como elemento alentador, por permitir que se vislumbre uma interação cada vez maior entre a comunidade escolar e o entorno, promovendo a solidificação da base estrutural que deve ser fundamentada entre a instituição de ensino e a comunidade onde está inserida.

Segundo Margarita Gomez (2004, p 66), uma proposta de educação que faça uso do mundo digital é discutida e utilizada por se tratar, hoje, de parte constitutiva do processo social de conhecimento, ação solidificada à medida que seus mantenedores têm em mente as múltiplas possibilidades educacionais à disposição, dado o agregar de ferramentas tecnológicas, permitindo transmitir uniformidade no conteúdo repassado às pessoas envolvidas, além de ser um formato que deve ser vivenciado como uma prática concreta de libertação e de construção da história.

As análises realizadas por Dantas (1999, p. 96) e Harvey (1989, p. 53) nos trazem a reflexão sobre um aspecto relevante desse sistema de mídias digitais, que é sua potencialidade de armazenamento, processamento e distribuição de uma grande quantidade de dados, vide exemplo da ferramenta de busca Google. Esses fatores, associados à crescente produção de conhecimentos e conteúdos, tornam essa estrutura fundamental para a manutenção do atual sistema de produção.

Segundo Setzer (2002, p. 31) a escola atual não se encontra ultrapassada devido à falta de tecnologia, mas se encontra ultrapassada por não ter acompanhado a evolução interior do próprio ser humano, ao considerar sua forma de agir, sentir e pensar. Ao tratarmos do conceito da escola do futuro, não devemos buscar apenas uma escola mais rica em tecnologia, porém mais humana, ao aprender a ouvir, respeitar, direcionar, compreender as necessidades do aluno, e ao ensinar-lhes a aplicabilidade e as formas de se utilizar a tecnologia sem se tornar escravo dela.

Considerações finais

É preciso enfatizar que, num país com as dimensões do Brasil, não é possível pensarmos num programa nacional de informática que seja adequado a todas as escolas. O sucesso das ações de larga escala depende, em muito, de sua articulação com as ações isoladas. Será por meio dessa articulação que poderemos ter uma área de informática educativa em relação com as particularidades de cada região brasileira, e através dela ampliaremos, constantemente, o limite do que é possível e do que é necessário ao que se refere ao uso de tecnologia informática na educação pública.

Baseando-nos nas premissas da inclusão objetiva do cidadão comum dentro do mundo digital, nos deparamos com a necessidade de envolver nossos alunos no mesmo processo. Dessa forma faz-se necessária a escola como instituição de disseminação do conhecimento, tendo a responsabilidade de apresentar ao aluno diferentes formas de uso das mídias sociais, tecnologia da informação e ferramentas de apoio a educação.

Percebemos a necessidade de cada escola criar diferentes possibilidades para que os saberes entre alunos e professores se cruzem, de modo a criar novas manifestações. Professores e alunos aprendem juntos; enquanto estes constroem suas próprias descobertas, nós, educadores vamos descobrindo algo sobre nós mesmos, sobre o mundo e sobre a prática docente.

O desenvolvimento das novas tecnologias e a possibilidade de criação de redes de comunicação, de interesses específicos e técnicas utilizando os mais variados recursos, meios e canais, são fundamentais para o desenvolvimento dessas redes de movimentos sociais.

Na era da informação, não basta que se instrumentalizem as escolas com computadores e equipamentos de última geração para mudar os paradigmas e as concepções de ensino. É preciso que sejam sistematizadas e refletidas as experiências concretas e os métodos experimentados, para que seja possível refletir e ampliar nossas concepções de educação na era da informação.

Como ferramenta de ensino, podemos afirmar que o uso de tecnologias da informação e mídias sociais atualmente apresenta um importante papel no processo de ensino-aprendizagem, haja visto que elas oferecem recursos que favorecem e complementam a construção de conhecimentos.

As mídias sociais desempenham bem essa função, pois possibilitam estabelecer vínculos e maior interação entre os diferentes tipos de usuários. Utilizar as mídias sociais como ferramenta de apoio à transmissão de conhecimento e apoio pedagógico ainda se apresenta como um desafio para diversos profissionais da educação, se considerarmos a facilidade da propagação e a quantidade de informações disponíveis, em que os jovens e até mesmo as crianças têm acesso mais rápido aos diferentes aplicativos e novidades tecnológicas do que os próprios educadores. Nesse aspecto ressalta-se a importância e o papel do educador como mediador do processo de

aprendizagem, cabendo a ele instrumentalizar o aluno e dispor-lhe formas de aprendizagem do conhecimento proposto no currículo escolar.

Para Demo (2009, p. 53) o que as novas tecnologias podem nos trazer são oportunidades ainda mais ampliadas de práticas pedagógicas, em meio também a enormes riscos e desacertos. O que menos interessa aqui é incidir em panaceias tecnológicas, e sim explorar novas oportunidades de aprendizagem, bem mais centradas na atividade dos alunos, capazes de sustentar processos de autoria e autonomia.

Referências

- BERCHET, M. **Em direção a agentes pedagógicos com dimensões afetivas**. 2001. Tese de Doutorado em Educação - Instituto de Informática UFRS. Porto Alegre, 2001.
- BORBA, M. de C.; PENTEADO, M. G. **Informática e educação matemática**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.
- CHATTI, M. A.; SRIRAMA, S.; KENSCH, D.; CAO, Y. Mobile web services for collaborative learning. In **Wireless, mobile and ubiquitous technology in education. WMUTE '06**. Fourth IEEE International Workshop on, Washington DC, USA, p.129-133, 2006.
- COSTA, S. **Jornal na Educação**: Considerações pedagógicas e operacionais. 2 ed. Santos, 1997.
- DANTAS, M. Capitalismo na era das redes: trabalho, informação e valor no ciclo da comunicação produtiva. In: LASTRES, H.; ALBAGLI, S. (Orgs.). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- DEMO, Pedro. Aprendizagens e novas tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa**, v. 1, n. 1, p. 53-75, ago/2009.
- GOMEZ, M. V. **Educação em rede**: uma visão emancipadora. São Paulo: Editora Cortez, 2004.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. Tradução Maria Stella Gonçalves e Adail Ubirajara Sobral. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.
- IJUIM, Jorge Kanehide. **Jornal e vivências humanas**: um roteiro de viagem. Tese de doutorado ECA/USP. São Paulo, 2002.
- JORNAL ESCOLAR. Site o jornal escolar. Disponível em <<http://www.jornalescolar.org.br>>. Acesso em 07 out. 2017.
- MENDONÇA, R. H.; CARVALHO, M. A. F. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- MINHOTO, P.; MEIRINHOS, M. **O Facebook como plataforma de suporte à aprendizagem da biologia**. Editora Instituto Politécnico de Bragança. Biblioteca Digital de IPB, 2011.
- MORAN, J. M. **As mídias na educação**. São Paulo, USP, 2010.
- PRETTO, N. L.; ROCHA, T. B.; SOUZA, J. S. Tabuleiro digital: uma experiência de inclusão em ambiente educacional. In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. D. L. (Orgs.) **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 1996.
- RATCHAM, P.; FIRPO, D. Using social networking technology to enhance learning in higher education: a case study using Facebook. In **Proceedings of the 44th Hawaii International Conference on System Sciences**. Hawaii: HICSS. p. 1-10, Jan/ 2011.
- RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RODRIGUES, M. de. **A integração do recurso-jornal na prática pedagógica do professor: estudo de uma proposta de formação continuada.** Dissertação de Mestrado em Educação. 2006. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 156 p.

SANTOS, E. O. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. In: **Revista da FAEBA**, v. 11, n. 17, p.113-122, jan./jun. 2002.

SETZER, W. W. **Meios eletrônicos e educação, uma visão alternativa.** 2. ed. São Paulo: Ed. Escrituras, 2002.

SILVA, J. B. G. Alfabetização tecnológica: alguns aspectos práticos. **Boletim EAD**, Campinas, n. 41, 2002.

O USO DE JOGOS E SOFTWARES EDUCACIONAIS NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Alexandra Carlos Maciel¹⁵
Célia Maria Vieira Ávalos¹⁶

Introdução

A concepção de infância é fruto das formas de organização social, de inserção das crianças na sociedade e das relações de trabalho, e se expressa por meio das práticas sociais de cuidar e educar, realizadas pelos adultos. Assim são construídas as relações culturais dos sujeitos contextualizados histórica e socialmente, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. É possível que, em uma mesma região, existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas, de acordo com a classe social à qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte etc.

Atividades lúdicas apresentam uma particularidade para cada grupo social, no qual o jogo passa a ser um objeto cultural. Esses grupos dispõem de uma natureza singular, que os define como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio. Por meio dos jogos as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e explicitam as condições de vida a que estão submetidas, além de seus anseios, medos e desejos. Nessas interações, estabelecem desde cedo vínculos com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as circunda.

¹⁵ Professora de matemática da Escola Municipal José Mauro Messias Silva. E-mail: lexandrds@gmail.com.

¹⁶ Professora formadora da Coordenadoria de Formação Continuada - CFOR/SED/MS. E-mail: cm.avalos@hotmail.com.

Segundo Huizinga,

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como não-séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (Huizinga, 1990, p. 16).

Quando a criança joga em sala de aula, seja por meio de brinquedos tradicionais ou por meio de softwares, sua imaginação é estimulada e ela desperta para novas ideias, como expressa seus desejos e sentimentos. Os educadores devem proporcionar essas situações em sala de aula para que elas experimentem uma competição saudável, pratiquem a solidariedade e entendam a derrota e a vitória. Ou seja, escola deve ajudar a criança a ser organizada e sociável.

Estudos sobre jogos no ensino da matemática, segundo Grandó (2004, p. 8), mostraram “a variedade de concepções e definições sobre o que seja jogo e as perspectivas diversas de análise filosófica, histórica, pedagógica e psicológica, na busca da compreensão do significado do jogo na vida humana”.

Neste texto buscam-se subsídios que permitam a compreensão das relações das crianças com os jogos, entendidos como artefatos culturais. Da mesma forma, pretende-se abordar a relação dos jogos educativos com a apropriação e criação de valores. Esse entendimento visa fundamentar uma intervenção adequada do educador no processo de ensino-aprendizagem.

Para isso foram utilizadas referências teóricas colhidas em livros e artigos disponíveis na internet. Foram realizadas também observações em sala de aula durante o ano letivo de 2017 na Escola Estadual Professora Joelina de Almeida Xavier, com o apoio do curso “Educação em tempo integral: fortalecendo o educar pela pesquisa e o protagonismo estudantil”, promovido pela Coordenadoria de Formação Continuada – CFOR/SED/MS. Verificou-se a importância dos jogos e softwares nas aulas de matemática, pois os alunos tiveram melhor aproveitamento nas aulas desenvolvidas de forma lúdica – eles se divertiram aprendendo.

Assim, busca-se explicar por que esses elementos são importantes nas aulas de matemática. O uso que a criança faz do jogo, a maneira como brinca e suas preferências indicam uma produção de sentidos e ações, uma apropriação dos conteúdos disponíveis por meio de uma construção específica.

Cabe aos educadores tornarem-se os mediadores culturais capazes de organizar experiências que não só propiciem a brincadeira coletiva, mas que constituam acervo disponível para ampliação dos dispositivos de relacionamento interpessoal, de imaginação e de simbolismo, enriquecendo o repertório da brincadeira.

A brincadeira e a matemática

Brougère (1995) aponta alguns traços específicos da brincadeira tal como é vivenciada pela criança, identificando a ocorrência de um tipo específico de comunicação, pois, para iniciarem essa interação, os parceiros precisam entrar em acordo sobre seus códigos particulares.

A brincadeira aparece como um sistema de sucessão de decisões que se manifestam por meio de um conjunto de regras. Tais regras ou existem previamente, como nos jogos clássicos, ou são construídas, como é o caso das brincadeiras simbólicas, que implicam um acordo sobre os papéis e os atos. Como Vygotsky (1989) havia observado, mesmo na situação imaginária em que a criança brinca de mãe e filha, existe a regra do comportamento mental. Portanto, não existe brincadeira sem regras.

A brincadeira e o jogo são processos de relação da criança com o brinquedo, com outras crianças e com os adultos. Portanto, um processo de cultura. Como explica Brougère (1995, p. 105), “a criança brinca com o que tem nas mãos e com o que tem na cabeça”. O uso que ela faz do brinquedo, a maneira como brinca e suas preferências indicam uma produção de sentidos e ações. Ela se apropria dos conteúdos disponíveis, tornando-os seus por meio de uma construção específica. Cabe aos educadores tornarem esses mediadores culturais elementos capazes de organizar experiências, e que não só propiciem a brincadeira coletiva, mas que constituam um acervo para a ampliação dos dispositivos de relacionamento interpessoal, de imaginação e de simbolismo, enriquecendo o repertório da brincadeira, pois

[...] a manipulação de brinquedos permite, ao mesmo tempo, manipular os códigos culturais e sociais e projetar ou exprimir, por meio de comportamento e dos discursos que o acompanham, uma relação individual com esse código (BROUGÈRE, 1995, p. 70).

Os jogos em sala de aula facilitam o processo de ensino-aprendizagem, por isso os professores devem sempre utilizá-los. Nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) há o seguinte argumento:

Nos jogos de estratégia (busca de procedimentos para ganhar) parte-se da realização de exemplos práticos (e não da repetição de modelos de procedimentos criados por outros) que levam ao desenvolvimento de habilidades específicas para a resolução de problemas e os modos típicos do pensamento matemático (BRASIL, 1998, p. 47).

O mesmo documento afirma que os jogos podem representar um importante recurso pedagógico, já que

(...) constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de

soluções. Propiciam a simulação de situações problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (BRASIL, 1998, p. 47).

Os jogos, softwares e as brincadeiras direcionados para a disciplina de matemática são voltados para a dimensão da construção de saberes, por isso sua introdução no processo de ensino-aprendizagem, com ênfase nos números, assume um lugar de destaque no que se refere ao desenvolvimento do aluno.

É uma realidade triste, mas ainda existem educadores que utilizam apenas os métodos tradicionais, reproduzindo conteúdos que acabam apenas enchendo os cadernos das crianças, sem inovações, fazendo com que as aulas sejam desgastantes. Isso faz com que se perca o estímulo, tornando esses momentos, que seriam prazerosos, exaustivos.

A importância dos jogos e softwares no ensino de matemática

Os jogos e softwares na disciplina de matemática são valiosos, pois levam o aluno a usar estratégias e mostram que perder também pode ser divertido. Kishimoto (2007) pontua que a “resolução de problema e jogo são elementos semelhantes, pois ambos se unem através do lúdico”. A resolução de problemas utilizando jogos é muito divertida e leva o aluno a pensar e calcular com mais facilidade. Antunes (2006) afirma que o jogo “evidencia vantagens no processo de criação e construção de conceitos por meio da discussão de temática entre os alunos e entre o professor e os alunos”. O autor diz que, jogando, o estudante se torna um indivíduo que constrói conceitos de forma lúdica, motivante, desafiadora e dinâmica. Já Aranão (1996) esclarece que o jogo ajuda a desenvolver a capacidade de lidar com informações e criar significados culturais para os conceitos matemáticos. Sua utilização nas aulas auxilia a respeitar regras, exercer diferentes papéis, discutir, chegar a acordos, desenvolver habilidade de pensar de forma independente e construir conhecimentos lógico-matemáticos.

Para estimular o aprendizado das crianças, os educadores podem sugerir que as crianças construam seus jogos, utilizando materiais diversos, reciclados ou não.

Embora existam no comércio vários jogos, como cubos e peças de encaixe, é interessante que a escola os possua para seus alunos, em grupos pequenos, para que possam explorar esses desafios. A impossibilidade de compra não impede que sejam os mesmos providenciados com sucatas para seu uso em situações diversas. Mesmo sem o emprego de regras, a atividades já é pelo manuseio e conversa interior um produtivo estímulo (ANTUNES, 2006, p. 26).

As crianças entram na escola sabendo identificar cores, objetos, tamanhos e formas; os professores devem se valer desses conhecimentos utilizando atividades lúdicas, como jogos de memória, trilha e dama com as cores, formas, números e operações. Jogando, os alunos irão

resolver problemas por meios de tentativas e erros, buscando maneiras de resolver cálculos que antes pareciam difíceis. Desse modo, poderão desenvolver pensamento dedutivo.

Para Dienes,

A matemática é uma mina de ouro com um fornecimento indefinido de jogos. Dada qualquer estrutura matemática pode-se inventar um jogo cujos estrangimentos correspondam exatamente aos presentes na estrutura matemática em questão. Alguns matemáticos poderão responder dizendo que a matemática em questão já é um jogo! (DIENES, 2004, apud SANTOS, 2008, p. 25).

Quando se ensina matemática, deve-se levar o estudante a desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas e estimular o pensamento independente. Os professores devem procurar jogos e softwares como atividades lúdicas para motivar seus alunos à aprendizagem, organização, cooperação, autoconfiança, concentração e raciocínio lógico-dedutivo.

Segundo Macedo,

Compreender melhor, fazer melhores antecipações, ser mais rápido, cometer menos erros ou errar por último, coordenar situações, ter condutas estratégicas etc. são chaves para o sucesso. Para ganhar é preciso ser habilidoso, estar atento, concentrado, ter boa memória, saber abstrair, relacionar as jogadas todo o tempo (MACEDO, 1997, p. 135).

Alguns exemplos de jogos no ensino de matemática são o dominó da tabuada, dominó das quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão), jogos de tabuleiros, memória e muitos outros que podem ser criados tanto pelos professores quanto pelos alunos. O importante é tornar as aulas divertidas e interessantes para melhorar o aprendizado dos alunos. Segundo Malba Tahan (1968), “para que os jogos produzam os efeitos desejados é preciso que sejam de certa forma, dirigidos pelos educadores”.

O professor e os jogos de matemática e *softwares*

Em sala de aula e de tecnologia educacional, o professor, por meio dos jogos, proporciona momentos de trocas de informações. Esses recursos objetivam propiciar momentos de aprendizagem de forma que os alunos percebam que não estão apenas brincando, e sim aprendendo de forma divertida e prazerosa.

O professor, utilizando esses materiais, pode obter informações mais detalhadas a respeito de cada um de seus alunos, de modo a redirecionar, se necessário, sua prática pedagógica. Jogando, a criança pode interagir com as demais com mais naturalidade. Assim, o docente passa a ser o mediador no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais fácil, e enriquecendo a dinâmica das relações sociais na sala de aula, o que possibilita um fortalecimento da relação entre mediador e aprendiz.

Os jogos e softwares devem servir também como recursos para o trabalho em equipe, pois, por meio deles, o aluno aprende valores, se relaciona, monta esquemas e forma conceitos de modo lúdico. Segundo Vygotsky,

O lúdico só pode ser considerado educativo quando desperta o interesse do aluno pela disciplina, portanto os professores precisam aproveitar o mesmo como facilitador da aprendizagem. Os jogos e brincadeiras despertam nas crianças o gosto pela vida (VYGOTSKY 1989, p. 32).

Os jogos são uma motivação para as crianças, pois com atividades lúdicas, diferenciadas, aprende-se com prazer. Segundo Freire,

O jogo contém um elemento de motivação que poucas atividades teriam para a primeira infância: o prazer da atividade lúdica. Creio de minha parte, que todas as propostas sérias de desenvolvimento poderiam ser realizadas dentro do jogo, aproveitando seu caráter lúdico. No entanto, não caímos no exagero. Escola alguma poderia ser só jogo. Nas atividades infantis, mesmo àquelas sem orientação escolar, o que a criança faz contém uma mistura inseparável de jogo e trabalho, de atividade descomprometida e atividade séria, de puro prazer funcional e ação adaptativa. Portanto, seria perfeitamente compatível o desenvolvimento de atividades sérias dentro do contexto do jogo. A escola não seria só jogo, mas, na primeira infância, o contexto de desenvolvimento das atividades poderia ser o do jogo (FREIRE, 1997, p. 76).

Os jogos em sala de aula têm que ter um sentido para não serem utilizados como passatempo. O professor deve planejar antes de aplicá-los, buscando estimular a imaginação e a criatividade. Segundo Groenwald e Timm (2007, p. 01), "a aprendizagem através de jogos, como dominó, palavras cruzadas, memória e outros permite que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido". As autoras dizem ainda: "Neste sentido verificamos que há três aspectos que por si só justificam a incorporação do jogo nas aulas. São estes: o caráter lúdico, o desenvolvimento de técnicas intelectuais e a formação de relações sociais".

A brinquedoteca e o estudo da matemática

A partir da compreensão da importância da brincadeira e do brincar para que a criança possa expressar-se e viver sua infância, faz-se urgente pensar em espaços que valorizem a criança e garantam o brincar na infância, como as brinquedotecas. Com objetivos um pouco diferentes entre si, esses ambientes podem ser instalados em centros comunitários, hospitais, escolas infantis, centros comunitários, bibliotecas, parques etc.

A brinquedoteca na escola, como um dos meios de produção cultural, é um espaço alternativo que tem como função principal efetivar acesso livre e despreocupado da criança ao brincar. Na sociedade contemporânea, as possibilidades de encontros das crianças com seus pares se tornaram raras – os espaços domiciliares são restritos, o ambiente urbano não oferece meios de convívio para a população infantil e as poucas ruas e praças se transformam em lugares de ameaça à sua segurança e integridade física. A brinquedoteca se torna, assim, um espaço essencial para garantir à criança a vivência de sua infância, criando um tempo para que ela possa ter a experiência do lúdico por meio do jogo e da imaginação.

Para Cunha,

[...] a brinquedoteca tem uma mensagem a dar à escola porque pode ajudar as crianças a formarem um bom conceito de mundo, um mundo onde a afetividade é acolhida, a criatividade estimulada e os direitos da criança respeitados. Um espaço assim não é comum: sem cobranças nem exigências de produtos. Este espaço tão pleno, tão cheio de oportunidades pode ser a terra fértil apropriada para a germinação de um novo homem capaz de construir uma nova humanidade (CUNHA, 1997, p. 22).

Considerações finais

Este artigo teve como propósito apresentar a importância do uso dos jogos e softwares nas aulas de matemática do ensino fundamental, abordando aspectos teóricos que subsidiem professores que visam inovar sua prática. Tal inovação se caracteriza pela motivação e pelo incentivo ao aprendizado, pelo gosto e necessidade do uso de metodologias que atendam às necessidades dos estudantes. Essas práticas proporcionam afeto e segurança na relação entre professor e aluno e ao mesmo tempo fazem com que as aulas se tornem prazerosas, ultrapassando o hábito de copiar e calcular.

Jogando se aprende, pois colocam-se em prática os conteúdos, fazendo com que as atividades educativas sejam renovadas em prol da construção do conhecimento dos estudantes. Em cada momento do seu processo de desenvolvimento, a criança utiliza instrumentos diferentes e adequados às suas condições de pensamento; à medida que ela cresce, os jogos modificam-se, evoluem. Isso fica evidente quando observamos crianças de idades diferentes brincarem juntas.

Com isso, ressalta-se que o brincar possibilita um ambiente de afetividade, de flexibilidade e de integração. Facilita a aceitação mútua e o desenvolvimento de uma atitude positiva. É possível ensinar de forma lúdica, valendo-se de recursos privilegiados para o desenvolvimento infantil.

Referências

- ANTUNES, C. **Inteligências múltiplas e seus jogos**: inteligência espacial. v. 4. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ARANÃO, I. V. D. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. Campinas: Papirus, 1996.
- BRASIL. Secretária de Educação Fundamental **Parâmetros curriculares nacionais**: matemática. v. 3. Brasília, 1997.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CUNHA, N. H. da S. **A brinquedoteca brasileira**. In: SANTOS, S. M. P. dos (Org). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FREIRE, J. B. **Educação do corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.
- GRANDO, R. C. **O jogo e a matemática no contexto de sala de aula**. São Paulo: Papirus, 2004.
- GROENWALD, C. L. O.; TIMM, U. T. **Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula**. Disponível em: <<https://www.somatematica.com.br/artigos/a1/>>. Acesso em 10 abr. 2019.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 2. ed. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- _____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996. 183p.
- MACEDO, L., PETTY, A. L. S., PASSOS, N. C. **4 cores, senha e dominó**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- SANTOS, F. L. F. **A matemática e o jogo**: influência no rendimento escolar. 2008. Dissertação (Mestre em Ciências da Educação Especialidade em Educação e Desenvolvimento) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. 2008.
- TAHAN, M. **O homem que calculava**. Rio de Janeiro: Record, 1968.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PESQUISA E AUTORIA

NAS VOZES DOS PROFESSORES
DE MATO GROSSO DO SUL

O LÚDICO COMO FATOR MOTIVACIONAL NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jaqueline Redigolo¹⁷
Heloiza Ribas de Melo¹⁸
Lucinda Rodrigues de Souza¹⁹

Introdução

No ambiente escolar, as crianças permanecem horas sentadas em cadeiras inadequadas, em salas nada confortáveis, esperando as orientações dos professores para a realização das atividades, sentindo-se impossibilitadas de se moverem livremente. Muitas vezes apresentam alguma resistência ao irem à escola, pois estas não são atraentes aos seus olhares, apesar dos apelos dos pais. É nesse contexto que procuramos observar e analisar o comportamento dos professores em sala de aula e como podem agir para estimular o entusiasmo pelo conhecimento nas crianças.

As séries iniciais abarcam estudantes de seis a dez anos de idade, aproximadamente. Dessa forma, torna-se indispensável destacar dois aspectos fundamentais para o desenvolvimento da criança: o psicológico e o intelectual. É mais prazeroso estudar com alegria, pois, ao se divertir, a criança aprende por meio de movimentos espontâneos, descobrindo o mundo em que vive ao se relacionar com as demais crianças. A ludicidade pode ser trabalhada em diversas atividades, despertando o prazer e o entusiasmo de quem se envolve. O brincar é o despertar da imaginação no mundo em que os desejos podem se tornar realidade.

¹⁷ Escola Estadual Dr. Martinho Marques, Taquarussu - MS. E-mail: jak2008redigolo@hotmail.com.

¹⁸ Escola Estadual Dr. Martinho Marques, Taquarussu - MS. E-mail: helomga@hotmail.com.

¹⁹ Escola Estadual Dr. Martinho Marques, Taquarussu - MS. E-mail: lucindajv@hotmail.com.

Este artigo busca compreender como a ludicidade pode ser significativa para que os alunos construam conhecimentos e conheçam seus limites, proporcionando uma educação com mais qualidade, que atinja os interesses e as necessidades de cada educando, e como o educador pode observar as mudanças no mundo globalizado e se preparar para ensinar e intermediar de forma agradável os conhecimentos contemporâneos aos seus alunos. Busca-se ainda refletir sobre a importância do lúdico na escola como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, enfatizando as dificuldades e as necessidades de aderir a essa cultura no ambiente escolar, identificando seus benefícios na escola de educação integral e, dessa forma, contribuir com aqueles profissionais que estejam dispostos a melhorar a qualidade do ensino.

A criança do ensino fundamental – séries iniciais

A criança nasce, se desenvolve e cresce, conhecendo o mundo e vivenciando experiências através do próprio corpo. É esse o meio de ação que ela utiliza para explorar e interagir no espaço em que vive. Em todas as fases observa-se a importância do corpo como forma de expressar suas emoções. Nanni (1995) confirma esta prática ao explicar que o movimento corporal é de vital importância para o desenvolvimento da criança, pois pelas suas habilidades motoras ela expande seus conhecimentos.

O período entre cinco a nove anos de idade é marcado pelo desenvolvimento psicológico da criança. Ela se desenvolve fisicamente de modo lento e gradual, mas, acima de tudo, amadurece socialmente, emocionalmente e mentalmente.

Mitra e Mogos (1982) afirmam que entre sete e doze anos os hábitos motores naturais e de base aperfeiçoam-se e, com base neles, formam-se e melhoram outros novos, mais complexos. Por esses motivos é essa a idade mais indicada para desenvolvimento das qualidades motoras, sendo também chamada de idade das primeiras performances.

Crianças e adolescentes necessitam, para um desenvolvimento harmonioso, de uma dose suficiente de movimentação. É própria da criança a inclinação para o movimento. Entretanto, com a revolução técnica científica e seus avanços ocorrem mudanças profundas no estilo de vida das pessoas, principalmente no que se refere às atividades lúdico-motoras da criança.

Segundo Serapião (2004), a infância é caracterizada por concentrar as aquisições fundamentais para o desenvolvimento humano, pois é nessa etapa da vida que o indivíduo forma a base motora para a realização de movimentos mais complexos futuramente. Nesse contexto, o principal alvo da educação é a criança, é ela que deve ser beneficiada, em torno dela deve girar todo processo de ensino.

O lúdico no desenvolvimento da criança

Jogar é uma atividade natural do ser humano. Ao brincar e jogar, a criança fica tão envolvida com o que está fazendo que coloca na ação seu sentimento e emoção. Assim, a atividade lúdica é um elemento integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo. Sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos (BETTELHEIM, 1984, p. 105).

É por meio do brinquedo que as crianças resolvem os problemas ou conflitos e, conseqüentemente, expressam suas representações da realidade. A partir do lúdico a criança é capaz de imitar os adultos, se conhecer, conhecer o mundo externo, desenvolver suas habilidades psicológicas, motoras e sociais.

Brincar não constitui perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo (...). O brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetivamente e opera mentalmente, tudo isso de maneira envolvente, em que a criança imagina, constrói conhecimento e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato de brincar (NICOLAU, 1988, p. 78).

Utilizando o brinquedo como meio para o desenvolvimento da ação pedagógica, deve-se levar em conta a fase de desenvolvimento de cada criança, tendo em mente que, segundo Almeida (1998), elas podem ser divididas em fase sensório-motora (1 a 2 anos), simbólica (2 a 4 anos), intuitiva (4 a 6/7 anos), de operação concreta (6/8 a 11/12 anos), e de operação abstrata (11/12 anos em diante).

Tais fases de desenvolvimento têm pertinência. Com crianças de 1 a 2 anos a utilização de brinquedos sugere repetição – o objeto reproduz situações. A criança de 5 ou 6 anos representa papéis, realizando o faz de conta, dando outro significado aos objetos. Já a partir dos 7/8 anos aparecem os jogos com regras e de construção, que permanecem no decorrer dos anos. A criança manipula, cria ou até mesmo fantasia e, por último, compete.

É na fase de operação concreta que a escola deve oferecer a oportunidade de uma ótima prática motora, pois ela é essencial e determinante no processo de desenvolvimento geral da criança.

Segundo Gallahue e Ozmun (2001), a escola muitas vezes é o espaço onde, pela primeira vez, as crianças vivem situações de grupo e não são mais o centro das atenções, sendo que as experiências vividas nessa fase darão base para um desenvolvimento saudável durante o resto de sua vida.

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) foram criados para colaborar para que escolas e professores traçassem seus objetivos de maneira mais clara e coerente com a fase de desenvolvimento dos alunos e, segundo esse documento, cada escola deve possuir o seu próprio projeto pedagógico, que deve ser adaptado à realidade em que eles estão inseridos.

Ainda segundo os Parâmetros, as disciplinas no ensino fundamental precisam buscar o desenvolvimento dos conteúdos por meio de brincadeiras que, com o tempo, devem possuir regras mais complexas.

O lúdico na educação em tempo integral

No histórico educacional, já passamos pela prática tradicional, na qual o professor era o detentor do saber e o educando era visto apenas como um receptor, que não tinha o direito de expor suas opiniões. Porém, nossa sociedade tem mudado e, em meio a tantas mudanças, não podemos deixar de observar a necessidade de refletir sobre esse novo contexto. Nossos educandos necessitam de novas metodologias, de forma que possam ser preparados para o futuro globalizado, pois as crianças de hoje já nascem inseridas em um mundo mais acelerado. O professor deve estar bem preparado para lidar com essa situação e saber aproveitar o espaço e a disponibilidade do aluno que a educação integral oferece.

É sempre necessário aos profissionais da educação estudar novos métodos a serem empregados em sala, com o objetivo de proporcionar um efetivo aprendizado com as crianças. Dessa forma, as atividades lúdicas passaram a ter espaço na prática docente, demonstrando ser uma excelente ferramenta.

Embora nas experiências iniciais a escola em tempo integral tivesse um caráter de atendimento às comunidades desfavorecidas economicamente, percebem-se oportunidades de aprendizagem e socialização importantes. Dessa forma, é possível, em muitos casos, proporcionar chances de crescimento intelectual, cultural, psicológico e emocional por meio de atividades diversificadas, visando um desempenho equivalente ao de alunos do ensino privado. Porém, ainda há que se estar ciente de que o alto custo, a falta de planejamento das atividades oferecidas e, por muitas vezes, o fato de funcionar apenas como “depósito de crianças” determinaram o insucesso de muitas propostas até a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em 1996, com a Lei n. 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), houve algumas alterações pertinentes à situação histórica, às necessidades das instituições e sistemas e às projeções da educação, que não eram contempladas ou se apresentavam deficientes na Lei n. 5692/71. A previsão de um aumento do tempo de permanência na escola estava contemplada pelo artigo 34, mais especificamente pelo parágrafo segundo:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996)

A escola de tempo integral vem ganhando espaço e busca a cada vez mais melhorar a proposta. Ela deve ser vista como uma possibilidade de aplicação de novas metodologias, e não de repetição de tarefas e de práticas que não deram certo. Para Coelho (2002), ela jamais poderia ser confundida com a escola de dupla jornada, pois esta funciona com a mera repetição de tarefas e metodologias muitas vezes já fracassadas. Para a autora, o conceito de “tempo integral” não pode limitar-se à ampliação da jornada diária dos alunos, em termos de “mais do mesmo”, e sim configurar-se como um concreto projeto de “educação integral”. Ela deve ter um currículo com atividades diferenciadas para melhoria do aluno de uma forma geral, oferecendo-lhe novas oportunidades, novas experiências, de tal forma que desenvolva sensibilidade e autoconfiança.

O brincar é reconhecido como a atividade que a criança mais gosta de realizar. Mesmo quando não tem nenhum brinquedo em mãos, desenvolve seus próprios métodos. Quando brincamos nos sentimos livres, pois trata-se de uma oportunidade criativa de se envolver consigo e com o próximo. Por essa razão, tornou-se tão importante a utilização do lúdico em sala de aula.

Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com o olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza, não estaremos vivenciando ludicamente esse momento (LUCKESI, 2000, p. 21).

Brincando, a criança aprende a viver em sociedade, a cooperar com os demais, a respeitar os direitos humanos, a obedecer às regras, a acatar a autoridade, a ter responsabilidade, a concordar com as penalidades, a saber qual é a sua vez e, assim, a ser um bom cidadão.

As brincadeiras em sala de aula podem ser desenvolvidas de duas maneiras: cooperativa ou competitiva. A criança aceita de forma espontânea as cooperativas, pois todos se sentem vitoriosos e aceitos; já nas competitivas muitas se sentem excluídas, podem se sentir incapazes, pois poucos são os bem-sucedidos. Esses dois tipos devem ser incentivados pelo professor, pois eles têm muito a ensinar às crianças, não só aferir o nível de desenvolvimento e aprendizado da turma, mas também por permitir a descoberta dos valores predominantes no universo infantil.

De acordo com Oliveira (1990), as atividades lúdicas são a essência da infância. Não há nada mais gostoso para uma criança do que brincar. Observando isso, começamos a valorizar os brinquedos, jogos educativos e brincadeiras tradicionais adaptadas à atualidade. Deve-se associá-las às atitudes espontâneas das crianças de forma positiva na educação.

Por meio dessas atividades, espera-se que a criança desenvolva a concentração, a coordenação motora, a consciência corporal, o autocontrole das emoções negativas e a criatividade, adquirindo hábitos vinculados às atividades recreativas para serem empregados adequadamente nas horas de lazer. Espera-se ainda que seja estimulada em suas funções orgânicas, visando o equilíbrio da saúde dinâmica, revelando seu estado cognitivo, visual, auditivo, motor e tátil, desenvolvendo também a capacidade de resolver com eficiência as situações adversas. Ao inserir o lúdico nas aulas, não se deve esperar a solução dos problemas socioeducacionais, mas sim uma ponte para uma aprendizagem mais apropriada e prazerosa.

Conclusão

As brincadeiras e os jogos são situações em que a criança revela uma maneira própria de ver e pensar o mundo. Ela aprende a se relacionar com os companheiros, a trocar pontos de vista com outras perspectivas possíveis, ao raciocinar sobre o dia a dia, aprimorar as coordenações de movimentos. Compreendida a sua importância, o lúdico pode tornar-se uma atividade pedagógica indispensável à formação de conceitos. Brincando, a criança se prepara para o futuro, aprende espontaneamente, sem estresse ou medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento e pelo próprio ato de brincar. Além disso, estimula a autoestima do educando, que precisa ter um olhar mais aguçado e interessado, fundamental para garantir o enriquecimento das brincadeiras, bem como a utilização das mesmas como ferramenta principal para o desenvolvimento biológico, psicológico e social, da linguagem, das relações sociais, dos fatores cognitivos, afetivos, intelectuais e emocionais, legitimando o ato de brincar como fator essencial nessa fase da vida e, principalmente, para o desenvolvimento humano. Além disso, as situações lúdicas possibilitam o desenvolvimento da curiosidade, criatividade e autonomia, fundamentais para a maturidade emocional e o equilíbrio entre o psíquico e o mental.

Outro fator importante para o desenvolvimento psicossocial e que merece ser destacado é a participação da família no cotidiano escolar e nos momentos de brincar da criança, permitindo a adaptação desta ao ambiente no qual está inserida, abrindo de certa forma um leque para que seus filhos aprendam a se relacionar com o mundo em que vivem.

O lúdico possui ainda sua função terapêutica, pois por meio do brincar a criança libera suas angústias, medos, estresse, possibilitando maior contato social entre o grupo e experiências significativas entre os sujeitos, visto que estas se sentem mais seguras e estimuladas para explorar e construir uma aprendizagem mais significativa no ambiente escolar, pois sentem prazer em “descobrir o conhecimento” brincando.

Espera-se que este trabalho venha a incentivar os educadores para inovarem sua prática e adaptem-se à nova realidade vivenciada pela nossa sociedade contemporânea, e que as atividades lúdicas sejam suas aliadas, possibilitando o desenvolvimento intelectual da criança, proporcionando prazer na participação escolar, tirando as crianças da condição de espectadores e posicionando-as como alunos ativos e participantes da construção do conhecimento.

Referências

- ALMEIDA, P. N. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho**. São Paulo: Artmed, 1984.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BROUGÉRE, G. **Jogo e educação**. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2002.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3ed São Paulo: Phorte, 2001.
- LUCKESI, C. (Org.). **Ensaio de ludopedagogia**. Salvador: UFBA/FACED/Programa de Pós-Graduação em Educação. v. 1. 2000
- _____. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: _____. (Org.). **Ludopedagogia - Ensaio 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: Gepel, 2000. v. 1, p. 9-41.
- MITRA, G; MOGOS, A. **O desenvolvimento das qualidades motoras no jovem atleta**. Lisboa: Horizonte, 1982.
- NANNI, D. **Dança Educação: pré-escola à universidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- NICOLAU, M. L. M.. **Brinco penso aprendo: manual do professor**. São Paulo: Saraiva, 1988.
- OLIVEIRA, V. B. (Org.). Introdução. In **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- SERAPIÃO; J. A. **Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos**. Papirus, 2004.

AULA PRÁTICA DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA, BIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E ARQUEOLOGIA DO MATO GROSSO DO SUL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E A IMPORTÂNCIA DA SALA DE AULA SEM PAREDES

Juliana Cristina Ribeiro da Silva²⁰
Manoela Tonello Pereira²¹
Leonardo Silva Ribeiro²²
Henrique Tonello Pereira²³

²⁰ Bacharel e licenciada em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, mestre em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia – UFRO, doutoranda em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Membro do Grupo de Pesquisa LEA – Laboratório Multidisciplinar de Ensino e Aprendizagem. E-mail: jujugeografando@gmail.com.

²¹ Aluna do 1º ano do ensino médio. E-mail: manutonellopereira@gmail.com.

²² Acadêmico de Educação Física da UFMS, *campus* Campo Grande, bolsista voluntário do PIBID. E-mail: leonardosilvaribeiro715@gmail.com.

²³ Seis vezes medalhista da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, participante do projeto OBMEP Mentores em 2017 e 2018 nas áreas de matemática discreta, funções, números complexos e polinômios e introdução à física quântica. Atuante nas áreas de Matemática e Matemática Aplicada. Graduação em andamento em Área Básica de Ingresso - Física, Matemática/Matemática Aplicada e Computacional pela UNICAMP. Bolsista de Iniciação Científica CNPq/CAPES. E-mail: henriquetonellopereira7@gmail.com.

Considerações iniciais

*Um procura um parceiro para os seus pensamentos,
outro alguém a quem possa ajudar:
é assim que nasce uma boa conversa.*

Friedrich Nietzsche

O presente trabalho surge a partir de uma aula prática realizada em Furnas dos Baianos, uma comunidade quilombola pertencente ao município de Aquidauana-MS. A ideia é consequência de uma sugestão da Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul em 2017 de se trabalhar com o tema “MS 40 anos: construção das narrativas sobre as memórias e identidades culturais” sob a forma de projetos, o que veio ao encontro de uma atividade proposta pela Olimpíada Brasileira de Geografia, que consistia na produção de um documentário sobre alguns aspectos geográficos da região de cada equipe inscrita. Assim, o artigo é fruto de algumas reflexões realizadas a partir de uma aula de campo que abrangeu conhecimentos de geografia, história, biologia, antropologia e arqueologia do Mato Grosso do Sul.

A aula de campo é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem, pois propicia a construção de conhecimentos por meio da prática, ultrapassando a teorização vista muitas vezes em sala de aula, e valoriza os conhecimentos prévios contidos nas experiências cotidianas dos discentes. Além disso, esse trabalho possibilita fazer análises do mundo a partir do seu local de inserção, pois é sabido que novas visões acarretam em novos olhares críticos a partir do contraste entre diferentes ambientes e contextos – no caso em questão, o diferente consiste em um sítio arqueológico e uma comunidade quilombola.

Trabalhar a interdisciplinaridade é um desafio para os educadores, pois é necessário um bom planejamento. Delattre (1999) elucida-nos que sua finalidade é

[...] elaborar um formalismo suficientemente geral e preciso que permita exprimir numa linguagem única os conceitos, as preocupações, os contributos de um número maior ou menor de disciplinas que, de outro modo, permaneceriam fechadas nas suas linguagens especializadas. É evidente que, na medida em que se, conseguir estabelecer uma tal linguagem comum, os intercâmbios que se desejam estarão facilitados. Por outro lado, a compreensão recíproca que daí resultará é um dos factores essenciais de uma melhor integração dos saberes. Por fim, a história das ciências faz-nos recordar que os intercâmbios, quando puderem realizar-se entre domínios distantes de conhecimento, foram sempre a fonte de processos científicos ou técnicos importantes. Tudo isso mostra que o que está em causa com as investigações interdisciplinares é da maior importância (Delattre, 1999, s/p).

Pombo (1993, p. 13) complementa, argumentando que “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum”. A realização de uma aula de campo interdisciplinar auxilia na compreensão do educando.

Contribuições da aula de campo para a educação

*O trabalho de campo
para não ser somente um empirismo,
deve articular-se a formação teórica que é,
ela também. Indispensável.*
Yves de Lacoste

A vertente educacional mais capaz de fazer de florir as relações humanas parte da troca de conhecimentos e da generosidade de compartilhar a libertária aprendizagem. Sala (2010, p. 84) aponta que “temos definido a escola como uma instituição cujo papel central é a socialização do conhecimento historicamente elaborado e acumulado pela humanidade”. O epicentro da afirmativa se concentra numa tentativa de questionar os caminhos da educação diante da tecnológica sociedade contemporânea, os novos paradigmas impostos pela necessidade de adequação metodológica na prática pedagógica na educação formal e a fundamental socialização de material importante que proporcione a compreensão da “humanidade” pelo entendimento do seu desenvolvimento natural, cujo início se dá na pré-história – tema instigante e recorrente sobre a busca do homem pela sua origem e todo o processo de sua humanização.

Portanto, socializar e fomentar a discussão em aprender sobre o passado no início de sua trajetória educacional permitirá ao estudante uma sólida compreensão sobre os meandros e inquietudes filosóficas, contrapondo a aceleração informacional que ocorre na sociedade em geral. Remetemo-nos a Morin:

Só podemos começar a reforma do pensamento na escola primária e em pequenas classes [...] é nesse nível que devemos nos beneficiar da maneira natural e espontaneamente complexa do espírito da criança, para desenvolver o sentido das relações entre os problemas e os dados (MORIN, 1999, p. 34).

Segundo Silva et al. (2009, p. 01) “o papel da escola constitui-se em preparar o aluno para as diversas situações da vida”. No entanto, “se faz necessária a utilização de diferentes métodos e estratégias para o desempenho do processo de ensino-aprendizagem”, em que os conteúdos se interliguem entre a sala de aula e as vivências dos alunos. De acordo com Krasilchik (1996), quanto

mais as experiências educativas assemelham-se às futuras situações em que os alunos deverão aplicar seus conhecimentos, mais fácil se torna a concretização do aprendizado.

Perante um mundo globalizado e repleto de complexidades, a educação ainda se sente resumida ao espaço entre os muros escolares, baseada numa ideologia tradicionalista. É fundamental entender que todo espaço se constitui com um lócus educativo, seja ele um ambiente formal ou informal (RÊGO, 2015).

É preciso utilizar diferentes métodos e estratégias para um desempenho significativo do processo ensino-aprendizagem, concatenando os conteúdos abordados em sala de aula às vivências dos alunos. Nesse sentido, o trabalho de campo, enquanto ferramenta pedagógica, apresenta uma grande relevância no processo de ensino-aprendizagem nas mais variadas disciplinas, dentre elas a Geografia

Caracterização da área

*Lembro de um velho índio contando histórias
De glórias e tragédias que não vivi
Quando das estrelas vieram deuses
E seus sinais estão por aí
Depois de um certo tempo eles foram embora
Deixando para trás um povo feliz
Mas os portugueses e os espanhóis
Invadiram a terra dos Guaranis
Então vieram os bandeirantes
E os retirantes lá das Gerais.
Por muito tempo não houve paz
Sofreu demais quem te ama
Bela Serra de Maracaju
Seus mistérios quero traduzir
Descobrir as lendas e memórias
De cada légua que te percorri
Eu cheguei aqui com os meus próprios pés
E hoje tenho minha raiz
Dos antigos lados dos Xaraés
Toco chamamés que eu mesmo fiz
De hoje em diante somos iguais
Quem de nossa terra te chama
Bela Serra de Maracaju
Almir Sater*

A comunidade quilombola em que se localiza o sítio arqueológico é consolidada pela Associação Negra Rural Quilombola Furnas dos Baianos, que agrega um grupo de afrodescendentes que se fixou na localidade há mais de 50 anos. A área ocupada está situada entre duas faces da serra de Maracaju, que demanda ao rio Aquidauana, possuindo no seu núcleo o córrego das Antas. Suas atividades socioeconômicas estão localizadas ao redor do córrego.

Habitada por agricultores familiares remanescentes de quilombos ou “mocambos” (nesses lugares não habitavam apenas escravos fujões, mas também homens livres ou criminosos foragidos da justiça) que migraram da “Baía” na década de 1960, as terras das Furnas dos Baianos foram doadas pelo governo militar para povoamento da região do sul do antigo Mato Grosso (OLIVEIRA, 2000).

Além da agricultura de subsistência e da comercialização do seu excedente, os moradores produzem e comercializam farinha de mandioca, produtos derivados da cana e criam gado em pequena escala. Em uma das propriedades, segundo Arruda e Vargas (2011, p. 04) ocorre a exploração incipiente do turismo de aventura ou ecoturismo, cujos donos prestam apoio a grupos grandes de estudantes. Quando estivemos lá, a escola levou os alimentos e alguns moradores se dispuseram a fazer o almoço.

O sítio arqueológico Córrego das Antas

Segundo Feder (1997, apud BICHO, 2006, p. 87), “um sítio arqueológico é uma zona descontínua e delimitada onde os seres humanos viveram, trabalharam ou aí tiveram qualquer atividade – e onde os indícios físicos resultantes dessas atividades podem ser recuperados por arqueólogos”.

No sítio arqueológico Córrego das Antas acontece o Projeto Expedições Anarco Pedagógico Atemporais²⁴, que tem suas atividades fundamentadas na realização de trilhas interpretativas interdisciplinares, visando a preservação da natureza e dos seus bens materiais e imateriais, como em uma sala de aula a céu aberto. As trilhas apresentam grau de dificuldade média, com alguns penhascos a escalar. Normalmente não é muito recomendado para pessoas que possuem medo de altura ou dificuldade de locomoção, pois em alguns trechos há apenas uma escada feita com cabo de aço para subir.

De acordo com Arruda e Vargas (2011), o trajeto da trilha até o sítio “oferece uma variedade de espécies da fauna e da flora do cerrado, aspectos geológicos e paisagens singulares próprias da serra de Maracaju, além da possibilidade da observação do acervo patrimonial, fatores que se configuram como as principais motivações da trilha interpretativa”.

Normalmente, um morador acompanha as turmas durante o trajeto. Essa inclusão é fundamental para o andamento do projeto, já que, segundo Shapiro,

²⁴ Para mais informações sobre o projeto, acesse o blog <http://anarcopedagogicoatemporais.blogspot.com>.

[...] a forma pela qual os homens participam de qualquer ecossistema depende não só da estrutura e composição do ecossistema, mas também da bagagem cultural dos que entram nele, daquilo que eles e seus descendentes recebem, em seguida, por difusão ou por invenção própria, das exigências externas imposta à população local e das necessidades cuja satisfação, somente poderá ser realizada à medida que esses elementos interajam num processo contínuo de reprodução das condições de existência do grupo social (Shapiro, 1962, apud REIS, 2004, p. 253).

Cunha e Costa (2013) elucidam-nos que no sítio encontram-se pinturas rupestres, petróglifos de aproximadamente 2.500 anos, encontrados em um abrigo de rocha que era utilizado por caçadores coletores que viviam na região.

Uma aula sem paredes, sem dúvida alguma se torna uma mais dinâmica, interessante e proporciona ao estudante a oportunidade de visualizar o conteúdo trabalhando dentro das quatro paredes.

Considerações sobre a atividade

*Não há saber mais ou saber menos:
há saberes diferentes.*
Paulo Freire

As trilhas se mostraram uma ferramenta muito interessante, proporcionando o aguçamento da curiosidade dos estudantes e contribuindo para a sensibilização para a necessidade da preservação do patrimônio arqueológico de nosso estado.

A aula de campo sempre foi um instrumento muito eficaz e de suma importância no processo de ensino-aprendizagem em todas as disciplinas, pois, além de expressar significados práticos, dinamiza a compreensão dos conteúdos, pois, desperta o interesse e a curiosidade, trazendo benefícios e favorecendo o processo de educacional.

As atividades práticas realizadas contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento de diversos conceitos, sendo construtivo também para os professores que acompanharam a atividade, pois tiveram a oportunidade de visitar um sítio arqueológico. A aula prática transforma o ensino em possibilidade de inserção no mundo da pesquisa, da ciência propriamente concebida.

Com base nos depoimentos colhidos de alguns alunos que participaram, a importância e o valor de uma aula prática é notório. Oxalá possamos sair mais das quatro paredes e ter mais aulas ao ar livre ou até mesmo em ambientes diferenciados, desde que fora do ambiente escolar.

No caso do Mato Grosso do Sul, para a continuidade desse encontro, temos o Museu de Arqueologia da UFMS, localizado em Campo Grande. Para uma maior compreensão dos habitantes indígenas da região, contamos com o Museu das Culturas Dom Bosco, também localizado na capital.

Relatos dos estudantes participantes

*A Educação, qualquer que seja ela,
é sempre uma teoria do conhecimento
posta em prática.*

Paulo Freire

"Achei muito legal, pude aprender muito! Queria conhecer o sítio arqueológico, ficar mais perto da natureza. As pinturas e o topo da serra me chamaram mais a atenção. Gostei de aprender sobre a erosão na rocha causada pela chuva e as diversas espécies de vegetação." M. G. R. P. (2º C).

"Foi legal, pois foi uma forma mais divertida de aprender, fui buscando conhecer melhor o lugar. As pinturas no sítio arqueológico foram minha parte preferida. Aprendi como as serras foram formadas com o passar do tempo – devido ao tempo a rocha foi ficando erosiva, o que acabou formando a caverna." G. O. S. (2º C).

"Achei muito bom, gostei do lugar e das novas oportunidades que me proporcionaram; gostaria de ir novamente. Ganhei a oportunidade de conhecer o lugar. A conservação do lugar foi um dos pontos que me chamaram mais atenção. É um lugar histórico, tem envolvimento com muitas matérias." L. C. S. (9º A).

"Foi divertido, algo fora do comum, fui querendo conhecer lugares novos. Adorei o fato de termos feito a trilha, conhecer o sítio arqueológico e a história dos antigos povos que ali passaram. Aprendi sobre a vegetação como elas sobrevivem, sobre o clima predominante na região." R. C. S. (2º A).

"A viagem foi muito boa, quis ir pra conhecer um pouco de Aquidauana. A cidade possui uma bela paisagem de morros e serras. Aprendi como funciona o clima da região o sítio arqueológico com muitos desenhos antigos." E. Y. S. O. (2º A).

Referências

- ARRUDA, L. E. de; VARGAS, I. A. Interdisciplinaridade e trilhas interpretativas: "Expedições Anarco-pedagógico-atemporais". In: **Anais...** VIII ENPEC, I CIEC. Campinas: UNICAMP. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viii/enpec/trabalhos.htm>. 2011. Acesso em 20 abr. 2018.
- BICHO, N. F. Manual de Arqueologia Pré-Histórica. Lisboa: Ed. 70, 2006.
- CUNHA, N. O. de; COSTA, K. C. P. Epistemologia anarquista e estudo do meio através de trilhas interpretativas interdisciplinar como recurso pedagógico no ensino de História. In: **Anais...** XV Semana de História da UFMS, Campus de Três Lagoas MS. Disponível em: <http://ndh.ufms.br/wp-anais/AnaisdaSemanaDeHistoria/documentos/textos%20completos/nelson_oliveira_da_cunha_-_karen_cristina_pereira_costa_-_epistemologia_anarquista.pdf>. 2013. Acesso em 20 abr. 2018.
- DELATTRE, Pierre. Investigações interdisciplinares e dificuldades. In: POMBO, O.; LEVY, T.; GUIMARAES, H. (Orgs.) **Antologia I. Ciência Integrada, Interdisciplinaridade e Ensino Integrado das Ciências**. Lisboa: Mathesis/DEFCUL. Disponível em: <<http://webpages.fc.ul.pt/~ommartins/mathesis/index.htm#antologia1>>. 1990. Acesso em 10 abr. 2018.
- KRASILCHIK, M. Educação ambiental na escola brasileira: passado, presente e futuro. **Revista Ciência e cultura**, 12: 1958-1961, 1996.
- MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA (Org.). O pensar complexo. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- OLIVEIRA, T. C. M. de. Bordas do Pantanal (ocupação, dinamismo e meio ambiente). **Revista GEOSUL**, 15 (30): 65 - 89, 2000.
- POMBO, O; LEVY, T.; GUIMARAES, H. **A interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Editora Texto. Disponível em: <<http://webpages.fc.ul.pt/~ommartins/mathesis/index.htm#antologia1>>. 1993. Acesso em 10 abr. 2018.
- RÊGO, E. E. A importância do estudo do meio no ensino fundamental II na disciplina de geografia: reflexões e sugestões de roteiros de campo. In: **Anais...** I Seminário de Educação Geografia. João Pessoa: UFPB. 2015.
- REIS, A. F. dos. A cultura e as representações sociais em comunidades de pescadores do Pantanal. **Revista Teoria e Pesquisa**, 44-45: 249-269, 2004.
- SALA, M. Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 83-98, 2010.
- SILVA, C. H. da; MACÊDO, P. B; et al. A importância da utilização de atividades práticas como estratégia didática para o ensino de ciências. In: **Anais...** IX Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão JEPEX, UFRPE. Disponível em: <<http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/r0610-2.pdf>>. 2009>. Acesso em 19 mai. 2018.

Anexo: registro da atividade

Figura 01

Vista geral da serra no início da Comunidade



Fonte: Fonte: Ribeiro da Silva, 2017

Figura 02

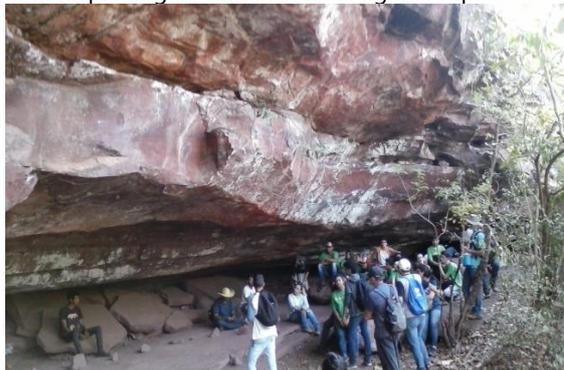
Início da trilha



Fonte: Ribeiro da Silva, 2017

Figura 03

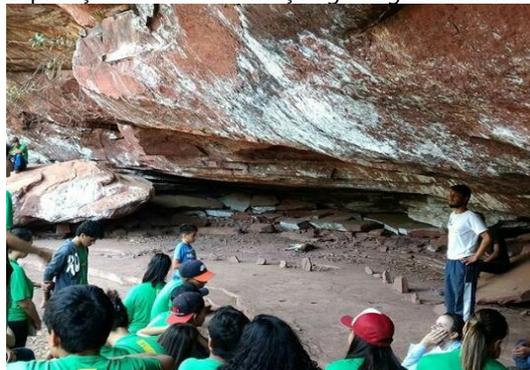
Sítio arqueológico onde estão as figuras rupestres



Fonte: Ribeiro da Silva, 2017

Figura 04

Explicações sobre a formação geológica da serra



Fonte: Ribeiro da Silva, 2017

Figura 05

Vegetação característica da região de cerrado



Fonte: Ribeiro da Silva, 2017

Figura 06

Topo da serra



Fonte: Ribeiro da Silva, 2017

Figura 07

Figuras rupestres encontradas no Sítio Arqueológico



Fonte: Ribeiro da Silva, 2017

Figura 08

Figuras rupestres encontradas no Sítio Arqueológico



Fonte: Ribeiro da Silva, 2017

Figura 09

Figuras rupestres encontradas no Sítio Arqueológico



Fonte: Ribeiro da Silva, 2017

Figura 10

Trecho íngreme, com grau de dificuldade moderado



Fonte: Ribeiro da Silva, 2017

Figura 11

Figuras rupestres encontradas no Sítio Arqueológico



Fonte: Ribeiro da Silva, 2017

Figura 12

O ápice do topo da serra



Fonte: Ribeiro da Silva, 2017

O BULLYING E A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS: UM ESTUDO COM OS ESTUDANTES DA ESCOLA ESTADUAL ANTONIO PINTO PEREIRA, JARDIM-MS

Rafael Mascarenhas Matos²⁵

Introdução

Esse estudo teve como finalidade apresentar uma análise da realidade da Escola Estadual Antonio Pinto Pereira, localizada no município de Jardim, Mato Grosso do Sul. O estudo teve como tema geral, os Direitos Humanos e, como tema específico, a realidade dos alunos quanto às práticas de bullying (de acordo com Cambridge 2019 sua tradução: ato de intimidar/ameaçar, principalmente na escola), fazendo, assim, um paralelo entre a Carta de Direitos Humanos da ONU, adotada pelo Brasil, e o conhecimento dos estudantes relacionados ao tema, a fim de possibilitar o estímulo aos valores democráticos no ambiente escolar. O Projeto de pesquisa foi idealizado após a participação no programa Missão Pedagógica no Parlamento, edição 2018, na cidade de Brasília-DF, proposto a partir dos temas cidadania e democracia.

A pesquisa ocorreu em um período de quatro meses, as atividades incluíram estudo da Carta dos Direitos Humanos, dinâmicas em grupo, rodas de conversa, visitas de campo, e pesquisa com levantamento de dados por meio do survey²⁶ pela Internet, de modo anônimo.

²⁵ Professor de História formado pela Universidade de Franca (UNIFRAN – 2012). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS – 2016). Professor da Escola Estadual Antonio Pinto Pereira, desde 2012.

²⁶ [...] pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de um determinado grupo de pessoas, normalmente um questionário [...]. (FREITAS, H. OLIVEIRA, M. SACCOL, A. Z. MOSCAROLA, J. *apud* PINSONNEAULT & KRAEMER, 1993).

A educação e os direitos humanos

A Educação possui um papel importante e transformador na vida das crianças, adolescentes e jovens e, mais especificamente, a Educação em Direitos Humanos necessita de práticas que levem à promoção, à proteção e à defesa desses direitos, bem como suas responsabilidades junto a sociedade.

O objetivo da Educação em Direitos Humanos é que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. A EDH busca também desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana. (Parecer CNE n.º 8, de 30 de maio de 2012).

Nesse sentido, a educação e, em particular, a escola com qualidade no desenvolvimento social, deve promover a cultura da Educação em Direitos Humanos, sobretudo, para desenvolver a minimização dos casos de violação, contribuindo para a formação de cidadãos para viver em sociedade.

O indivíduo, durante sua formação, necessita, além dos conhecimentos básicos, receber e reconhecer que faz parte de uma sociedade e que, para uma pacífica convivência, existem regras e direitos que pertencem a todos.

É fato que, nas escolas, existem muitos casos de bullying, composto pelo seu praticante o bullie, o alvo e as testemunhas, o que configura os casos de violação aos direitos humanos, essa prática é comum dentro das escolas com vários efeitos nos envolvidos. Em Ristum, encontramos a definição de bullying que detalha o que seriam tais violações.

De modo geral, conceitua-se bullying como abuso de poder físico ou psicológico entre pares, envolvendo dominação, prepotência, por um lado, e submissão, humilhação, conformismo e sentimentos de impotência, raiva e medo, por outro. As ações abrangem formas diversas, como colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir, divulgar comentários maldosos, excluir socialmente, dentre outras. (RISTUM, M. 2010, p. 96)

Frente ao exposto, observa-se o local que deve ser de promoção da educação e, também, da vivência e da convivência em sociedade, pode se tornar em um espaço em que o respeito aos limites e direitos do outro não funciona, afetando diretamente o que esse indivíduo poderá se tornar com o passar do tempo.

Para Ristum (2010), as consequências, a longo prazo, podem ser ainda mais sérias, caso o ato da prática de bullying seja constante, especialmente na vítima, o que pode desenvolver lentidão e dificuldade em estabilizar seu modo de ser, e mais adiante depressão e baixa autoestima. O teórico ainda completa que o agressor também é afetado, já que costuma deixar os objetivos da escola de lado e supervalorizar a violência. A prática do bullying possui vários fatores que levam até seu desenvolvimento, podendo ser cultural, social, econômico ou familiar. Na verdade, os indivíduos costumam refletir o que acabam vivenciando fora do ambiente escolar.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), especialmente, no seu artigo V remete aos casos que os indivíduos não serão submetidos à tortura, tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante. Dentro da carta da DUDH, os casos de bullying conseguem quebrar vários desses artigos que foram acordados entre inúmeros países do mundo junto à Organização das Nações Unidas, como é o caso do Brasil, dessa maneira, é pontual que sejam estimulados trabalhos, projetos, programas dentro do ambiente escolar que minimizem, ou quiçá, acabem com práticas como as apresentadas nesse trabalho.

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de seu Parecer n. 8 de 2012, elenca que para a Educação em Direitos Humanos fundamenta-se nos princípios da: a) Dignidade Humana, concepção de existência humana fundamentada em direitos; b) Igualdade de Direitos, respeito à dignidade humana existindo em qualquer tempo e lugar nas relações entre seres humanos; c) Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, no enfrentamento ao preconceito e discriminações que garantam que não sejam transformadas em desigualdades; d) Laicidade do Estado, pré-condição para a liberdade de crença garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e pela Constituição Federal de 1988; e) Democracia na Educação, reconhecimento e promoção dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais; f) Transversalidade, Vivência e globalidade, promovendo o diálogo interdisciplinar com a construção de valores éticos com estratégias metodológicas que privilegiem esses valores; g) Sustentabilidade socioambiental, com respeito ao espaço público como bem coletivo e de utilização democrática de todos.

Freire, Simão e Ferreira (2006) acrescentam ser útil a investigação por meio da coleta de informações, para poder caracterizar o bullying dentro do ambiente escolar, que se repete por outras instituições dentro do país.

Paulo Freire (1987), por seu turno, considera que o conhecimento em frente à problemática (bullying) precisa de um maior entendimento, que só é possível por meio da busca pelo conhecimento.

[...] ninguém educa ninguém, como tão pouco se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, pelos objetos cognoscíveis que na prática "bancária" são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 1987 p. 79).

Dentre as soluções possíveis para os problemas que precarizam a qualidade do ensino-aprendizagem do estudante, existe o protagonismo juvenil tão bem divulgado nos últimos anos e adotado por muitas secretarias de educação e, que de acordo com (COSTA, 2006, p. 47), é uma atuação criativa, construtiva e solidária do jovem, com pessoas adultas, nesse caso, os educadores, possibilitando, dessa forma, a solução dos reais obstáculos escolares, na comunidade e na vida social mais ampla.

Metodologia

O método de pesquisa, utilizado para este trabalho, foi o quali-quantitativa, pois o estudo possui dados que são de análise qualitativa e de análise quantitativa.

Sentimentos, sensações e opiniões necessitaram de uma análise qualitativa. Diante de alguns questionamentos apresentados, e para realizar uma busca pelo entendimento de algumas respostas, foi necessário trazer dados quantitativos, através de questionamentos etários e socioeconômicos, por exemplo.

Para o levantamento dos dados dos estudantes foi disponibilizado no blog da escola (<http://eeappjardim.blogspot.com/p/avisos-escolares.html>) uma survey do Google Forms²⁷. A Sala de Tecnologia Educacional ficou disponível no período de duas semanas para que os interessados pudessem responder.

Para essas respostas os estudantes seriam convidados pelo responsável pela Sala de Tecnologia Educacional a irem responder, por sala, por fileiras, não sentando um ao lado do outro para preservar o anonimato. O período de duas semanas disponibilizado é para que a pesquisa não afetasse muito o andamento da rotina da escola. Verificar as perguntas da pesquisa no Apêndice I.

Ao final do levantamento de dados com os estudantes seria dado início a tabulação e análise de dados feita pelo autor. Nesse momento não participariam aos estudantes envolvidos no projeto até para preservação de dados que pudessem vir nominais e evitar que alguma informação que foi dada em confiança através da pesquisa, alguém mais tomasse conhecimento.

Análise dos resultados

O questionário de pesquisa foi criado e disponibilizado para os estudantes, do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Em um universo de 659 estudantes, houve uma participação de 256 respondentes, como não era obrigatório responder, um total 39% dos discentes participaram da pesquisa.

²⁷ Survey do Google Forms – Formulários online que podem ser enviados via e-mail, redes sociais, entre outros, para levantamento de dados, nominais ou anônimos conforme sua construção.

O primeiro bloco das questões foi formulado para catalogar as informações dos seguintes quesitos: idade, turno, turma, cor, gênero, renda e crença. Com algumas dessas informações, foi possível traçar um perfil dos envolvidos em casos de bullying e questões que estivessem relacionadas a essas variáveis sociais.

Os alunos, participantes da pesquisa, são provenientes dos seguintes turnos de estudo: 58,6% no matutino, 23,4% no vespertino e 18% no noturno. Das turmas: o 8º ano "A" foi o mais participativo com 9%, já a menor participação foi da turma do EJA I com 2,3%. As turmas entre o 8º ano "A" e o EJA I (maior e menor participação, respectivamente) ficaram entre os 9 e os 2,3%. Em relação ao gênero, 53,1% se denominaram do feminino, já 44,1% do masculino e 2,7% preferiram não responder.

A faixa etária que mais participou foi a de 13 anos com 13,7%, porém, como haviam estudantes de todas as turmas, participaram da pesquisa, todas as faixas de idade, com a participação de uma entrevistada de 62 anos, maior faixa etária, que pertencia à EJA. Declararam ser da cor parda 58,6%, branco 27,3%, preto 5,9% amarelo 0,8%, indígena 0,8% e 6,6% disseram não saber. No quesito renda familiar, 48,8% possuem uma renda entre R\$ 900,00 e R\$ 2500,00, 31,6% até R\$ 900,00, 14,1% de R\$ 2500,00 a R\$ 5000,00 e 5,5% acima de R\$ 5000,00. Já em relação à religião e crença: 43% se declararam cristãos católicos, 41,4% cristãos evangélicos, 4,7% ateu, 3,1% espíritas (umbandistas, candomblecistas, kardecistas), e 7,8% preferiram não dizer.

Diante dos dados iniciais expostos, verificou-se uma participação maior de discentes do turno matutino, ainda no ensino fundamental, mais precisamente, na faixa de idade de 13 anos. O Ensino Médio que possuía maioria, no período matutino na escola, não aderiu a pesquisa em sua totalidade de turmas.

Quanto a renda familiar é possível notar que o público de 80,4% mantém a família com no máximo R\$ 2500,00, isso ao somar os que disseram ter renda entre R\$ 900,00 e R\$ 2500,00 (maioria nas respostas), e até R\$ 900,00 (segunda resposta mais escolhida). Assim, tem-se um público de maioria classe média baixa e uma segunda parte de baixa renda. Finalizando o primeiro bloco de questionamentos envolvendo a crença/religião, 84,4% consideram-se cristãos, com pequena maioria sendo católicos, um universo de 4,7% ateus e 3,1% espíritas. Sobre os 7,8% que preferiram não dizer, não é possível afirmar qual o motivo de não conseguirem se encaixar em nenhuma das alternativas anteriores.

O segundo bloco de perguntas aos participantes era destinado às questões de comportamento: como costumam ficar na escola quanto às companhias, 54,3% disseram ficar com grupo de colegas, 34% costumam ficar sozinhos e às vezes com grupos de colegas e 11,7% disseram costumar ficarem sozinhos. Questionados se alguém já havia praticado bullying, a resposta foi sim para 57,3% e não para 42,7%. Nesse último dado, um número relevante, quase 60% disseram que já sofreram com essa prática, o que reforça a importância de trabalhos voltados para o tema.

A questão seguinte era aberta, os estudantes poderiam descrever que tipo de bullying já sofreram, escolher mais de uma das opções já propostas ou adicionar respostas sobre outros casos não citados. Diante disso, 64,4% disseram que já foram xingados ou receberam apelidos maldosos, seguido de 30,1% que espalharam fofocas, 22,7% disseram que foram excluídos ou isolados, 8% alegaram que roubaram ou destruíram algo que lhe pertencia, 6% relataram que sofreram agressão física, 3,7% disseram que foram espalhadas textos e/ou fotos para humilhar, 3,1% relataram que foram obrigados a fazer algo que não queriam.

Os dados também evidenciaram que, entre 1,2 e 0,6% dos entrevistados adicionaram opções e surgiram respostas como "racismo", "me chamaram de gordinho e baixinho", "me chamaram de pretinha", "me chamaram de negrinho do pastoreio", entre outros. Em continuação, buscou averiguar se já haviam praticado o bullying com alguém, 61,3% disseram que não, e 38,7% que sim, um dado preocupante, pois, se tratando de uma pesquisa anônima, ainda, assim, assumiram que realizaram práticas condenadas pela escola e que sabem o que é o bullying. A pergunta seguinte era que tipo de bullying já haviam praticado, para os que responderam "sim" na anterior, e surgiram 68,1% disseram ter xingado ou colocado apelido maldoso, 17,6% excluíram ou isolaram alguém, 13,4% disseram ter batido em alguém, 10,9% espalharam fofocas, 5% disseram que destruíram ou roubaram algo que não era seu, 4,2% obrigaram a fazer algo que a pessoa não desejava. As opções seguintes foram adicionadas e surgiram respostas como: "nenhum" e "não" referindo a não praticarem tal ação, talvez tenham utilizado essa opção os que disseram "não", mesmo não sendo uma questão obrigatória para os que responderam essa opção antes.

Na sequência, indagou-se sobre como o aluno havia se sentido quando sofreu ou havia visto alguém sofrer bullying, os dados mostraram que 57% disseram se sentir mal, 20,7% disseram não sentiram nada, 10,2% disseram ter ficado com a consciência pesada e 6,3% disseram ter "achado bem feito". Ao examinar esses últimos dados, é preocupante que 20,7% disserem "não sentir nada", como se fosse normal tal prática e ainda pior os 6,3% que acreditam que a pessoa merecia ao dizer "achar bem feito".

Somando-se os dois temos mais de 27%, um número expressivo que não se preocupam com o bullying e as possíveis consequências. Questionados sobre o que fizeram ao ver a prática de bullying acontecer, 29,3% disseram que nada fizeram, apenas olharam, 22,3% saíram de perto, 21,9% pediram para não fizessem aquilo, 14,5% ajudaram a vítima a se defender, mas ainda surgiram respostas com certo número como 5,1% ficaram com medo, 4,7% procuraram ajuda, e 1,2% participaram da ação. Considerando que apenas 14,5% e 4,7% ajudaram a vítima a se defender e procuraram ajuda, relativamente, temos quase 20% apenas que se importaram com a ação do colega, o restante apenas se absteve de tomar uma atitude, ou no mínimo buscar auxílio com algum responsável. A pergunta seguinte questionava se já havia sofrido bullying e alguém teria tentado impedir, 74,6% disseram que "não" e 25,4% que "sim", conforme verifica-se imagem do gráfico 1, apresentado a seguir.



Em continuação, a questão 16 verificou se os alunos já haviam tentado impedir alguém de cometer bullying com outra pessoa, e a resposta de 69,1% foi "sim" e 30,9% "não". A seguir, buscou saber se o entrevistado já sofreu ou praticou o bullying e qual o motivo para a ação ter ocorrido, ao que surgiram respostas como: 30,1% disseram "o jeito físico", 28,5% disseram "não sofri nem pratiquei bullying", 26,2% "o jeito de se comportar", 12,9% "o cabelo", 12,1% "a cor da pele", 9% "as roupas", 7% "a sexualidade", 3,9% "a religião ou crença", e mais alguns dados que poderiam ser adicionados ao que surgiram termos de respostas como "meu nariz", "ser diferente", "pelo local onde eu morava", "o tamanho da minha cabeça", "tem que matar LGBT", "infantilidade", entre outros.

Nessa pergunta, especificamente, é possível observar de maneira mais clara os motivos que levam a tal prática, que deixa o alerta para crianças, adolescentes e jovens que conseguem se incomodar com o outro apenas pelas características físicas, cor de pele, roupa, orientação sexual e crença, apresentando fortes comportamentos de intolerância às diferenças tão comuns e naturais em uma sociedade e defendida pela Carta dos Direitos Humanos.

No último bloco, disponibilizou-se um campo em aberto para os participantes que, tivessem interesse, deixassem uma breve fala sobre o que sentem a respeito do bullying, o que já fizeram consigo ou com outrem e ainda as motivações que levaram a ação. Houveram respostas bem sucintas e que, até já haviam sido respondidas, anteriormente, em outros questionamentos como "por causa da minha aparência", ou ainda "praticaram comigo por causa do meu cabelo crespo", no entanto, houve respostas mais elaboradas de acordo com alguns exemplos que seguem: "esse tipo de ato é incorreto... muitas pessoas não sabem como isso pode prejudicar a vida, tem pessoas que tem baixa autoestima e isso pode afetar muito...", "vejo que o bullying é um assunto muito comentado hoje nas escolas... mesmo assim ainda acontece. Eu muitas vezes sofri bullying... o bullying deve ser excluído das escolas, para que possamos ter uma convivência melhor com alunos, professores, etc.", "muitas vezes começa com uma brincadeira, e com o tempo a pessoa

acaba ficando muito triste”, “... por eu pensar diferente deles, pelo meu jeito, por eu ser lésbica as meninas achavam que eu ia querer agarrar elas ou algo do tipo, eu era isolada por conta disso, ninguém queria ficar perto de mim, a infância toda foi assim, tive no máximo 2 ou 3 amigas...”, “o bullying é uma coisa muito horrível, eu já sofri e não desejo pra ninguém porque dói muito, machuca por dentro”, “muitas pessoas passam por dificuldades em casa, problemas com os pais, amigos, parentes, e acabam descontando isso em outras pessoas...”, “eu tinha 14 anos, minha tia espalho que eu tinha ficado com um menino na ponte, na escola o meu tio falou para as pessoas o que estavam falando de mim, os meus ‘amigos’ se afastaram de mim, e na sala eles começaram a praticar o tal bullying comigo, começaram a cantar uma música, sabe, uma música, que dizia assim; tá rodada, tá rodada.. um menino veio e me falou o que estava acontecendo e porque a tal música, eu surtei, literalmente, tentei até o suicídio. Só para constar a escola tomou providências sim, mudei de sala a diretora foi muito boa amiga e me escutou e me ajudou a passar por esse período”, “eu já magoei várias pessoas na escola”, “isso é uma coisa que tem que parar porque mata a alma e a autoestima de alguém, matou a minha e pode matar a de outra pessoa, por isso abomino o bullying e nada vai mudar o que aconteceu comigo...”.

18 - Se desejar fale o que sente sobre o bullying aqui, o por que já fizeram com você, ou o por que você já fez com alguém, ou qual o motivo que fizeram com você ou você fez com alguém.

117 respostas

Nao sei motivo.

só acho muito RIDICULO quem fica querendo humilhar os outros na frente das pessoas

eu penso que o bullvino é uma coisa muito desaaradavel.que eu acho que ninquem gostaria de sofrer e para isso

Nesse último bloco, foram elencados alguns dos trechos de relatos, não desmerecendo as demais contribuições, que foram muitas, porém as que mais chamaram atenção. Ao ler esses relatos finais, é inconcebível que a prática do bullying possa ser tolerada dentro de um ambiente escolar que é um local de aprendizado, acolhida, disseminação de diversidade. Dentre todas as questões apontadas até a última, é possível observar traumas, sentimento de revolta, dores, medo, motivações, num sórdido ataque a Educação em Direitos Humanos, à Carta Universal dos Direitos

Humanos, à diversidade que existe nas escolas, e a formação de um ser democrático e cidadão, que respeite regras e os demais componentes da sociedade.

Considerações finais

O bullying fez e faz parte do cotidiano dos ambientes escolares, atitudes depreciativas, tanto moral, quanto física entre os estudantes resultam em consequências sérias, especialmente, aos que sofrem.

A partir dos dados da pesquisa, realizada na Escola Estadual Antônio Pinto Pereira, com os alunos que se motivaram a respondê-las, pode-se concluir uma necessidade de maior envolvimento da comunidade escolar em questão, no trabalho multidisciplinar para combater ações que venham a ferir a dignidade humana, seja ela de forma moral ou física, com respeito ao convívio harmonioso em sociedade, dos valores democráticos e cidadãos tão defendidos pela Constituição Federal Brasileira, pela Carta Universal dos Direitos Humanos e pela Educação em Direitos Humanos e fundamentada nas orientações do Conselho Nacional de Educação.

As atitudes que foram relatadas pelos entrevistados podem trazer consequências que, além de ferirem a dignidade, conforme mencionado, impedem a qualidade do ensino aprendizagem, a qualidade de vida em sociedade. O bullying tira o protagonismo do estudante, enquanto autor, já que desloca seu foco para fatos alheios aos esperados dentro do ambiente escolar, onde considera-se a necessidade de transcender os limites pessoal e familiar e permear-se na vida comunitária e social.

Sugere-se que, nesse caso específico, na comunidade escolar um envolvimento coletivo em ações e projetos a serem desenvolvidos nos campos da cidadania, democracia, Educação em Direitos Humanos, ética, diversidade e respeito ao outro. Ações e projetos de combate ao bullying devem ser comumente trabalhados dentro dos ambientes escolares a fim de auxiliarem na diminuição e erradicação do problema.

Referências

COSTA, A. C. G. da.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo Juvenil: Adolescência, educação e participação democrática**. 2ª Ed. FTD: São Paulo, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Parecer n.º 8/2012. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>. Acessado em 17 fev. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Planalto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acessado em 18 fev. 2019.

FREIRE, I. P.; SIMÃO, A. M. V. & FERREIRA, A. S. **O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa**. Revista Portuguesa de Educação, 19(2): 157-183, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acessado em 14 fev. 2019.

PINSONNEAULT, A. & KRAEMER, K. L. **Survey research in management information systems: an assesment**. Journal of Management Information System, 1993.

RISTUM, M. Bullying escolar. In: ASSIS, SG., CONSTANTINO, P., and AVANCI, JQ., orgs. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, pp. 95-119.

Apêndice

Projeto Coletivo da Cidadania - EE Antonio Pinto Pereira - Outubro/2018

Bullying é todo ato de violência física ou psicológica, intencional ou repetitiva que ocorre sem motivação evidente, praticado por uma pessoa ou um grupo. Exemplos de bullying: xingar e colocar apelidos maldosos; espalhar fofocas; excluir e isolar um colega; bater com socos, chutes, tapas ou objetos; roubar ou destruir; obrigar o colega a fazer algo que não queira; espalhar textos e fotos para humilhar alguém.

1 - Qual o seu turno de estudo? *

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

2 - Qual a sua turma? *

- 6º Ano A
- 7º Ano A
- 7º Ano B
- 8º Ano A
- 8º Ano B
- 9º Ano A
- 9º Ano B
- 1º Ano A
- 1º Ano B
- 1º Ano C
- 2º Ano A
- 2º Ano B

2º Ano C

3º Ano A

3º Ano B

EJA I

EJA II

3 - Qual o seu gênero? *

Feminino

Masculino

Prefiro não dizer

4 - Qual a sua idade? *

11 anos

12 anos

13 anos

14 anos

15 anos

16 anos

17 anos

18 anos

Outros...

5 - Qual a sua cor? *

- Branco(a)
- Pardo(a)
- Preto(a)
- Amarelo(a)
- Indígena
- Não sei

6 - Qual a média da renda da sua família? Pessoas que moram em sua casa. *

- Até R\$ 900,00
- De R\$ 900,00 a R\$ 2500,00
- De R\$ 2500,00 a R\$ 5000,00
- Acima de R\$ 5000,00

7 - Qual a sua religião/crença? *

- Cristianismo (Católico)
- Cristianismo (Evangélico)
- Espírita (Umbandista/Candomblecista/Kardecista)
- Ateu
- Outros...

8 - Na escola você fica mais sozinho ou com um grupo de colegas? *

- Sozinho
- Grupo de Colegas
- Às vezes só, às vezes com um grupo

9 - Alguém já praticou bullying com você?

- Sim
- Não

10 - Se você respondeu "sim" na anterior, que tipo de bullying sofreu?

- Me xingaram ou colocaram apelido maldoso
- Espalharam fofocas
- Me excluíram ou me isolaram
- Me bateram
- Me roubaram ou destruíram algo que era meu
- Obrigaram a fazer algo que eu não queria
- Espalharam fotos e/ou textos para me humilhar
- Outros...

11 - Você já praticou bullying com alguém? *

- Sim
- Não

12 - Se você respondeu "sim" na anterior, que tipo de bullying praticou?

- Xinguei ou coloquei apelido
- Espalhei fofocas
- Excluí ou isolei alguém
- Bati em alguém
- Roubei ou destruí algo que não era meu
- Obriguei a fazer algo que a pessoa não queria
- Espalhei fotos e/ou textos para humilhar
- Outros...

13 - Como você se sentiu quando sofreu ou viu alguém sofrer bullying? *

- Me senti mal
- Não senti nada
- Fiquei com a consciência pesada
- Achei bem feito
- Outros...

14 - O que você fez quando sofreu ou viu alguém sofrendo bullying? *

- Nada, apenas olhei
- Apenas saí de perto
- Participei da ação
- Falei para não fazerem aquilo
- Fiquei com medo e saí
- Procurei ajuda
- Ajudei o um amigo se defender

15 - Se você já sofreu bullying, alguém tentou impedir? *

- Sim
- Não

16 - Você já tentou impedir alguém de cometer bullying? *

- Sim
- Não

17 - Se você já sofreu ou praticou o bullying qual seria o motivo de tal ação que acredita para isso ter acontecido? *

- A cor da pele
- O cabelo
- A religião/crença
- A sexualidade
- As roupas
- O jeito físico
- O jeito de se comportar
- Não sofri e nem pratiquei o bullying
- Outros...

18 - Se desejar fale o que sente sobre o bullying aqui, o por que já fizeram com você, ou o por que você já fez com alguém, ou qual o motivo que fizeram com você ou você fez com alguém.

Texto de resposta longa

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, ENSINO E APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA

Maria Aparecida Barboza²⁸
Marlene Oliveira da Silva Santos²⁹
Priscila Freitas Barbosa³⁰

Introdução

No ambiente escolar, somam-se queixas como cansaço, volume de leituras e informações que devem ser absorvidas em pouco tempo, além dos prazos para elaboração e postagem de tarefas. Assim, argumentos e reações negativos são recorrentes diante da participação em formações continuadas, sejam presenciais, semipresenciais ou à distância. Apesar disso, predomina um esforço em concluir a proposta apresentada pelos mediadores e, não raro, conforme o inexorável estabelecimento de prioridade, ocorrem algumas desistências.

²⁸ Mestre em Literatura Comparada, Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho", Assis, São Paulo.

²⁹ Pós-graduada em Estudos da Linguagem, UNIGRAN, Dourados, Pólo Aquidauana.

³⁰ Graduada em História, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana

Nesse sentido, é natural que, nos encontros proporcionados pelos tutores da CRE-01 de Aquidauana, no curso “Aprendizagem e autoria: um olhar para a (re)construção do conhecimento” para a equipe pedagógica da Escola Estadual Coronel José Alves Ribeiro, reincidissem atitudes depreciativas. Contudo, a oportunidade de abordar um tema central em sucessivos encontros no decorrer do ano letivo motivou a transpor barreiras e ir além da experiência superficial com leituras obrigatórias fragmentadas. Paralelamente, evidenciou-se um interesse pelos temas com participação expressiva nos debates e exposições de resultados de leitura, o que provocou algumas interrogações ao final desta formação: se, a exemplo da recente experiência, o interesse durante os encontros presenciais tem superado o esgotamento, como ocorre a apropriação desses novos saberes na prática pedagógica? Que fatores obstruem a produção científica por parte dos docentes? Em que medida o estudo sobre as competências socioemocionais influencia a prática pedagógica dos professores nesta unidade escolar?

Frente ao exposto, o artigo objetiva estabelecer relações entre as leituras iniciadas durante a formação continuada e os aspectos iminentes à rotina e infraestrutura escolar, de modo a contribuir para o estabelecimento de metas relativas à formação continuada em serviço e à prática pedagógica, na escola Estadual Coronel José Alves Ribeiro. O prazo estabelecido para a execução das tarefas e entrega do trabalho final não permitiu aprofundar a leitura crítica do referencial teórico e, dessa forma, delimitou a opção pela pesquisa bibliográfica associada a alguns dados e constatações revistos nos dois últimos meses, em busca de respostas às questões enunciadas ao encerramento dessa etapa de estudos.

DELIMITANDO CONCEITOS

Ensino

Ensino e educação, são conceitos distintos, continuamente retomados, nos debates em torno do papel do professor. Marques e Oliveira (2016, p. 2-3) reportam-se a Spohr, Brandão, Saviani e Freire para ratificarem o argumento de que o Ensino se limita à transmissão de conteúdos e conhecimentos curriculares, enquanto educação, concebida de modo mais amplo, envolve, além destes, valores e atitudes. Freire (1996), por sua vez, concebe o ensino como um processo dialógico, indissociável da aprendizagem, no qual não há um papel definido, no sentido de que professor e aluno trocam de posições continuamente, pois tanto um quanto o outro ensina aprendendo e aprende ensinando. Para o teórico, essa troca de papéis, exercida de modo consciente, implica no reconhecimento do outro em sua plenitude, isto é, em seus aspectos biológicos, culturais, afetivos, linguísticos, sociais.

O ensino bem-sucedido, que afeta a função cerebral com alteração na taxa de conexões sinápticas, depende, também, “[...] da natureza do currículo, da capacidade do professor, do método de ensino, do contexto da sala de aula, da família e da comunidade” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 230). Destes fatores, capacidade, método e contexto estão diretamente relacionados ao professor e, por extensão, a sua formação – em formação –, envolvendo cognição, saberes

empíricos e científicos, emoções, valores, os elementos que o constituem, enquanto sujeito que se propõe a colaborar para a formação de outrem.

Aprendizagem

Cosenza e Guerra (2011) salientam que aprendizagem une educação e Neurociência, e destacam a importância de estimular, nos primeiros anos de vida, a plasticidade, a capacidade de estabelecer conexões sinápticas para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias por toda a vida. Recordam que emoções e equilíbrio psicológico dependem de atividades desenvolvidas, desde as primeiras horas de vida até a adolescência; ressaltam a importância da memória para o armazenamento das imagens dos sentidos, das experiências acionadas pelo cérebro e destacam o papel da memória de longo prazo para a aprendizagem, enquanto se recompõem lembranças sinestésicas de eventos e experiências. Sob essa ótica, declaram que

A aprendizagem é uma modificação biológica entre a comunicação dos neurônios, formando uma rede de interligações que podem ser evocadas e retomadas com relativa facilidade e rapidez. Todas as áreas estão envolvidas no processo de aprendizagem, inclusive a emoção (COSENZA; GUERRA, 2005, p. 230, grifo nosso).

Competências socioemocionais

A Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental, homologada em 20 de dezembro de 2017, delimita a seguinte definição de competência:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017, p. 10).

Sob esse enfoque, as premissas desse documento, norteador do currículo nacional para o ensino fundamental, visam o “saber” aliado ao “saber fazer”, assegurando, por competências, aprendizagens consideradas essenciais ao aluno.

Já competências socioemocionais podem ser entendidas como:

Capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar consigo mesmo e com os outros, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis, e enfrentar situações novas de maneira construtiva e criativa (Instituto Ayrton Senna, 2015, p. 14).

A preocupação amplia-se para focar o objeto, a finalidade e o método, visando formar para a autonomia, um dos requisitos para a geração contextualizada no século XXI. Inerente à educação integral, tal concepção vai ao encontro do desejado desenvolvimento pleno, por englobar competências cognitivas e socioemocionais primordiais à formação do indivíduo.

Fruto de pesquisa nacional e internacional, o Instituto Ayrton Senna identificou, organizou e divulgou na publicação supracitada, às páginas 31 a 48, uma Matriz de 21 competências para o século XXI rigorosamente estudadas pela rede estadual de ensino do Rio de Janeiro entre 2013 a 2016, com impacto expressivo na vida escolar dos estudantes, independente de condição socioeconômica.

As 21 competências estariam inter-relacionadas e agrupadas visualmente na imagem de uma mandala conforme os seguintes temas, eixos de relação e subtemas: Autoconhecimento (a relação consigo mesmo): resiliência, autoproposição, autoconfiança e autoaceitação, colaboração (a relação com o outro), aceitação do outro, empatia, pertencimento, liderar e ser liderado, trabalho em equipes, trabalho em redes; comunicação (a relação com a linguagem): entusiasmo, argumentação, desenvoltura, expressão corporal, uso da linguagem; responsabilidade (relação com os compromissos, projetos e tarefas): determinação, autogestão e responsabilidade; abertura para o novo (relação com novas experiências e situações de incertezas e mudanças): valorização da diferença, curiosidade, apreciação estética e flexibilidade; resolução de problemas (relação com situações complexas e a tomada de decisão): compreender e analisar, pesquisar e aplicar, raciocínio lógico e avaliar e gerenciar; pensamento crítico (a relação com o conhecimento e o fazer científico): investigação, estabelecer conexões, metacognição e autoria; criatividade (a relação com a criação): insight, imaginação, inovação, experimentação.

Em âmbito nacional, a rede pública de ensino começa a enfatizar, nos estudos de formação continuada, as discussões sobre competências socioemocionais. Porém, a realidade internacional revela avanços consideráveis, a exemplo de Portugal. Naquele país, por iniciativa governamental, produziu-se um manual destinado a docentes e equipes da saúde escolar, capacitados para o desenvolvimento de projetos na área de competências socioemocionais voltados a crianças da educação pré-escolar, e alunos do ensino básico e secundário. Intitulado "Saúde mental em saúde escolar: Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar", representa um investimento preventivo em saúde mental, iniciado na infância, revela amadurecimento e a definição de uma política de Estado, orientado por princípios claramente enunciados:

- O principal objetivo do Manual é constituir-se como um recurso pedagógico para facilitar a formação e a implementação, passo a passo, de um projeto promotor da Saúde Mental na Escola, orientado pela tipologia de programas de Aprendizagem SEL (Social and Emotional Learning), assente nos seguintes princípios.
- Promoção da saúde, do bem-estar mental e do sucesso educativo através de uma abordagem compreensiva e holística de toda a Escola, integrada na promoção e educação para a saúde;
- Intervenção fundamentada nos modelos baseados na evidência científica, usando os resultados da avaliação para justificar decisões;
- Promoção de um ambiente escolar seguro, de suporte e protetor, respeitando os princípios da confidencialidade, de modo a que a comunidade educativa se sinta confiante para discutir e para solicitar apoio face às necessidades sentidas;
- Definição das intervenções e dos resultados adequados ao meio escolar, que contribuam para maximizar os fatores protetores e minimizar os fatores de risco;
- Consciencialização de que alguns fatores de proteção e de risco têm impacto nos resultados a nível da saúde e da educação e que influenciam as escolhas a nível pessoal e do grupo;
- Sensibilização dos/as docentes e das equipas de saúde escolar para uma metodologia de projeto conjunta, capacitando-os para a implementação deste modelo em meio escolar;
- Capacitação dos/as docentes e das equipas de saúde escolar para serem, essencialmente, recurso de suporte a escolhas a nível pessoal e do grupo e facilitadores de aprendizagens e de tomada de decisões referentes ao potencial de saúde;
- Implementação de metodologias interativas e participativas no desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências para a tomada de decisão e na adoção de comportamentos mais saudáveis junto da comunidade educativa. (Portugal, Ministério da Saúde, DGS, 2006, p. 7)

No Brasil, entidades privadas como a Instituição Ayrton Senna lideram pesquisas e investimentos na área de competências socioemocionais, enquanto as escolas se lançam a estudos para apropriação desse saber a fim de atenderem ao previsto na Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, para os anos finais do ensino fundamental e as DCNs, Diretrizes Nacionais Curriculares para o ensino médio que, segundo a mídia nacional, foram homologadas no dia 20 de novembro de 2018 e servirão de parâmetro para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular referente a essa modalidade de ensino.

As políticas e documentos se redimensionam para reafirmar o compromisso com a formação plena para a inserção do indivíduo do século XXI, com o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais, em que se aliam cultura, conhecimento empírico e científico, valores, atitudes e emoções para a formação do ser.

Sujeitos em formação

Em ensaio produzido recentemente para a formação³¹, argumentos endossam e esclarecem a concepção de professor e aluno, enquanto sujeitos em formação, enxergando-se sobre o primeiro a responsabilidade sobre si e sobre o outro, enquanto ser incompleto e consciente de sua incompletude, transitório e em contínua aprendizagem (FREIRE, 1996). Aquele que, por sua escolha profissional, incumbe-se de mediar situações de aprendizagem, também está em formação e em contínuo aprendizado.

Freire, ainda que leigo nas relações entre neurociência e aprendizagem, consegue, mesmo intuitivamente, perceber a influência de sua atuação sobre seus alunos e, mais especificamente, em que medida contribui para o estabelecimento de sinapses na rede neuronal³² deles. Entretanto, para que as intervenções nas turmas tenham um saldo positivo, é necessário, antes de qualquer coisa, identificar-se como ser em contínua mudança, movido por sinapses e competências socioemocionais, tanto quanto seus alunos.

Se o aluno, muitas vezes, se recusa a ser curioso, a querer colaborar, a ter responsabilidades, a conquistar autonomia; o professor, sujeito, precisa agir consciente de que precisa se exercitar em todos esses aspectos, porque exerce uma influência muito grande, de extensão, talvez imensurável sobre suas turmas. O desenvolvimento de competências pessoais desse profissional, bem canalizado, pode ser decisivo para incentivar a plasticidade e o desenvolvimento de competências socioemocionais entre os estudantes. Suas escolhas e descobertas podem se estender para tudo o que faz e, assim, marcar positiva e definitivamente os estudantes em seu círculo de convivência.

O professor, enquanto ensina, aprende. Entre seus pares, reconhece que seu processo de aprendizagem é único, embora possa se assemelhar em alguns aspectos, ao dos colegas em leituras, anotações, reflexões, embates e mudança de visão. Na relação com o estudante, percebe, sim, que, tem um percurso particular, mas enxerga a riqueza do trabalho em equipe, a interação, e ensina, de modo singular e no conjunto. Como ser inacabado, curioso, inteligente, instiga o seu estudante a ser igualmente curioso, a exercitar sua inteligência. Eis a relação dialética de gente

³¹ BARBOZA, M. A. "SINAPSES ENTRE EDUCADORES: Neurociência e Aprendizagem na Docência", ensaio produzido durante a formação continuada "Aprendizagem e autoria: um olhar para a (re)construção do conhecimento", sob tutoria da equipe da CRE-1 durante o ano letivo de 2018.

³² Do ponto de vista biológico, as sinapses podem ser entendidas como regiões entre os neurônios onde agem os neurotransmissores, transmitindo os impulsos nervosos entre um neurônio e outro. Assim, a rede neuronal pode ser entendida como uma estrutura de conexões, de estímulos, processada entre os neurônios.

para gente, de prática de gente (FREIRE, 1996, p. 145) que se exercita na alteridade, enquanto há a capacidade de se reconhecer na humanidade do outro e prosseguir agregando e interagindo.

Revistos concepções e conceitos, faz-se necessário contextualizar o ambiente local no qual se formam professor e aluno.

Das condições de formação

A Escola Estadual Cel. José Alves Ribeiro recebe 1.026 estudantes, distribuídos nos seguintes períodos e modalidades de ensino:

- Ensino Fundamental – anos iniciais – vespertino – 08 turmas - 196 estudantes;
- Ensino Fundamental – anos finais – matutino e vespertino - 10 turmas – 296 estudantes;
- Educação de Jovens e Adultos / Conectando Saberes – ensino fundamental e médio – noturno – 04 turmas – 86 estudantes;
- Ensino Médio – matutino e noturno – 06 turmas – 209 estudantes;
- Curso Técnico em Programa de Jogos Digitais Integrado ao Ensino Médio – matutino – 01 turma – 09 estudantes;
- Curso Técnico em Serviços Jurídicos Integrado ao Ensino Médio – matutino e noturno – 05 turmas – 122 estudantes;
- Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio – matutino – 02 turmas – 46 estudantes;
- Curso Técnico em Hospedagem (concomitante) – módulo III - noturno – 01 turma – 22 estudantes;
- Curso Técnico em Hospedagem (EaD) – módulo I - noturno – 01 turma – 20 estudantes;
- Curso Técnico em Informática para Internet (presencial) – vespertino – 01 turma – 20 estudantes
- (Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Cel. José Alves Ribeiro, 2018/2019, p. 23).

O atendimento oferecido ratifica os benefícios de localização e infraestrutura privilegiadas, e justifica o potencial eletivo na acolhida a estudantes da área urbana e rural. Situada à rua José Bonifácio, 525, Bairro Alto, próxima ao centro, a Escola agrega crianças, adolescentes e jovens oriundos das redes públicas e privada. Dentre estes, em consonância com as atuais políticas de inclusão, há cadeirantes e estudantes autistas, com síndrome de Down, baixa visão, deficiência intelectual, auditiva, com múltiplas deficiências, além dos casos diagnosticados com DTAH – Distúrbios de Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade.

A legislação vigente e normas emanadas da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul regulamentam, segundo especificidades do estudante, a adequação do atendimento seja em sala regular, seja em sala multifuncional ou sala de apoio pedagógico, com o auxílio de professores capacitados, profissionais autônomos, técnicos de instituições como o Núcleo de Educação Especial - NUESP - local.

Dos 1.026 estudantes, 448 encontram-se matriculados em cursos diversos ao nível do ensino médio, enquanto o ensino fundamental, anos iniciais e finais, agrega 492 crianças e adolescentes. A estes, acrescentem-se 86 matriculados na modalidade EJA/Conectando saberes. Em três turnos de funcionamento, a Escola atende estudantes que, em busca de formação e qualificação, trazem para a sala de aula singularidades de histórias nem sempre circunscritas à mera transmissão do conhecimento, e se até então o professor relutava em conviver com situações para as quais não foi habilitado pelo saber acadêmico, agora vai se deparar com elas pelo viés das competências socioemocionais.

Onde há potencial humano, há necessidades decorrentes da convivência a serem trabalhadas. Dada a diversidade do público-alvo e, além de aspectos curriculares, a equipe escolar se depara com quadros pontuais de síndrome do pânico, esquizofrenia, automutilação, ideação de suicídio, evidências de abuso sexual, violência doméstica, somados aos casos de intolerância e bullying. As situações de autoagressão ao outro ou ao meio requerem a abordagem interdisciplinar e em rede, não raro, mediada por parceiros voluntários da rede pública e autônomos, que doam tempo e trabalho para o desenvolvimento de projetos. E, apesar de esforços e bons resultados, parceria e voluntariado sujeitam-se a restrições pessoais, institucionais, econômicas, comprometendo a regularidade e o prosseguimento das ações.

A coleta de dados junto aos setores de recursos humanos e agendamento de recursos tecnológicos, em novembro de 2018, revelou que, no momento, a equipe docente da Escola é constituída por 104 professores habilitados em suas respectivas áreas de atuação, dos quais 66 (63,4%) convocados e 38 (36,6%) efetivos. Destes, 95 (91,3%) com jornada de trabalho semanal igual ou inferior a 40 horas; 52 (50%) lotados em mais de uma escola; 2 (1,9%) readaptados, 2(1,9%) em licença para tratamento; 1 (0,9%) aposentado por motivo de saúde. No grupo, 23 (22,1%) atuam em mais de uma modalidade de ensino e 14 (13,4%) enquadram-se entre 6 meses a 5 anos para aposentadoria.

Assim como o estudante, o professor, sujeito em formação, carrega, em sua trajetória, um conjunto de percepção do mundo, saberes, valores e emoções. Enquanto procura mediar e favorecer situações de aprendizagem e de protagonismo juvenil no ambiente escolar, afeta e se deixa afetar, exterioriza em palavras, gestos e até em silêncios, o resultado de experiências, sinapses, rearranjos cerebrais e, também, de lacunas às quais procura preencher para expor, agir e relativizar o conhecimento.

A integridade física e psicológica do professor, bem como seu desempenho, pode ser prejudicada pela falta de desenvolvimento, no tempo oportuno, de competências socioemocionais, ignoradas por gerações de educadores e priorizadas recentemente nesse meio. São comuns relatos

docentes alusivos as dificuldades para se comunicar diante de um grande público ou para documentação e registro de aulas e projetos bem-sucedidos. O caso ainda se agrava se a produção envolver a autoria do texto científico. Porém, sem o necessário desenvolvimento da competência linguística para a boa expressão oral e escrita, inexistente o professor autor, que já estaria prejudicado em seu papel de orientar o protagonismo e a autoria juvenil.

Quanto à infraestrutura, a Escola dispõe de sala de tecnologias educacionais, sala de vídeo, auditório, laboratório de informática e biblioteca para utilização da equipe escolar e, prioritariamente, da comunidade interna. Há, também, espaços construídos nos quais se prevê o funcionamento de laboratórios de Matemática, Química, Física e Biologia. Apesar da empenhada articulação e manutenção por parte da direção escolar, para 104 professores e 1.026 estudantes, tanto espaço como equipamentos necessitam de mais investimento da entidade mantenedora para atender a demanda e potencializar a qualidade das aulas. Embora contornável, ocorrências recorrentes na indisponibilidade ao agendamento ou de mau funcionamento de equipamentos desestimula o professor que, por comodismo ou falta de acesso, pode se resignar ao ambiente da sala de aula, ao livro didático e à lousa.

Ao optar pela docência, o professor assume sua condição transitória de, em formação, responder a interesses socioeconômicos e culturais de seu tempo. Procura se instrumentalizar nas ações que lhe são pertinentes com o estudo, o planejamento, o método, as escolhas didáticas e avaliativas. Muitas vezes, se depara com a pouca participação ou omissão familiar, com as imposições de uma jornada de trabalho extenuante, com limitações que podem fugir à sua governabilidade. Contudo, como autoridade em sala, precisa decidir entre se manter no solilóquio da transmissão do conhecimento ou investir no diálogo, ceder a voz ao aluno e instigá-lo, no desenvolvimento de suas competências, a se tornar protagonista e autor.

Conclusão

Formação docente, educação, ensino aprendizagem constituem temas amplamente discutidos e requerem estudo detido e aprofundado em formações continuadas e grupos de estudo entre profissionais da área. Assegurar as condições para reflexão contínua e de qualidade em torno do conhecimento científico produzido sobre teoria e história da educação, prática pedagógica e demandas contemporâneas significa oferecer, ao professor, o necessário embasamento para distinguir tradicional e arcaico, aplicar, consciente, princípios teóricos em suas escolhas metodológicas e avaliativas e, mais, avançar para uma relação de alteridade entre sujeitos em formação, sejam estes colegas de trabalho ou estudantes. Some-se o fato de que as formações continuadas, além de proporcionarem a reflexão coletiva e individual sobre a prática pedagógica, oportunizam a produção escrita em torno do trabalho docente.

A delimitação de concepções de ensino, aprendizagem e competências socioemocionais contrapostas às condições de formação do professor e do aluno evidenciam o duplo desafio de formar-se formando, refletindo sobre essa prática, compartilhando em abordagens interdisciplinares, os riscos, investimentos e resultados. Significa abandonar o lastro da docência

solitária e soberana, investigar e agir, assumindo erros e acertos e redirecionar o método quantas vezes for necessário, em função de novas aprendizagens e novas maneiras de compreender a relação consigo, com o outro e com o meio.

Reafirma-se, nesse contexto, a ideia do aprendiz autor (FREIRE), do sujeito que aprende ensinando (CORTELLA). E mais: entre a família e o ambiente escolar, ainda é a sala de aula o espaço de governabilidade do professor. E, apesar de tantas variáveis, na sala de aula, ainda é o professor quem faz a diferença como mediador, como aprendiz na mediação, como ser que se humaniza humanizando, aprendendo enquanto ensina.

A oportunidade oferecida pela SED/MS, representada pela equipe tutora da CRE-01, marca um convite aberto à autoria que precisa continuar para efetivar a tão desejada política de estado na formação de professores. Faz-se necessário prosseguir deste para novos desafios e verificar como se dá a apropriação desses saberes, seus efeitos em sala de aula, as motivações e escolhas da equipe que definem a filosofia de trabalho e o plano político-pedagógico nesta e em outras escolas da rede estadual de ensino em Aquidauana.

Referências

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.** Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>>. Acesso em 17 mai. 2018.

Base Nacional Comum Curricular. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017, 464p. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em 05 out. 2018.

CORTELLA, Mario S. A **escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed., São Paulo, Cortez, 2011, p. 92-137.

COSENZA, Ramon M; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende. Porto alegre, Artmed, 2011, p. 75-86; 129-148.

COSTA, Carlos. O papel do docente hoje é fazer parceria com os alunos. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-papel-do-docente-hoje-e-fazer-parceria-com-os-alunos>>. Acesso em 19 nov. 2018.

Educação Integral para o Século 21. SP: Instituto Ayrton Senna, s.d., 52p.

Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, Brasília, julho de 2010, 41p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 148p.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual da metodologia da pesquisa em Ciências Humanas.** Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. \u20142014 Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999, p. 11-49.

MACEDO, Lino de; BRESSAN, Rodrigo Affonseca. **Desafios da aprendizagem:** como as neurociências podem ajudar pais e professores. Campinas, SP: Papyrus 7 Mares, 2016.

Orientações sobre a produção do ensaio científico. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/concordocompapa/documents/papa/Orientacoes_sobre_a_producao_d_o_ensaio.pdf>. Acesso em 16 nov. 2018.

MARQUES, Stella; OLIVEIRA, Thiago. **Educação, ensino e docência:** reflexões e perspectivas. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.189-211, Set./Dez. 2016. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em 18 nov. 2018.

Portugal. Ministério da Saúde. Direção-Geral da Saúde. **Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar.** Lisboa: DGS, 2016, 96p. Disponível em: <<https://sposg.files.wordpress.com/2014/09/dgs-manual-v4.pdf>>. Acesso em 18 nov.2018.

Projeto Político Pedagógico da escola Estadual Cel. José Alves Ribeiro. Aquidauana/MS, 2018/2019, 36p.

TARCITANO, Luiz A. C. "Neuroplasticidade Cerebral e Aprendizagem" in RELVAS, Marta P. (org.) **Que cérebro é esse que chegou à escola?** As bases neurocientíficas de aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak, 2012, p. 211- 237.

PESQUISA E AUTORIA

VOLUME 2

NAS VOZES DOS PROFESSORES
DE MATO GROSSO DO SUL

ISBN: 978-65-88366-04-2

CDL



9 786588 366042



GOVERNO
DO ESTADO
Mato Grosso
do Sul

SED

Secretaria de Estado
de Educação