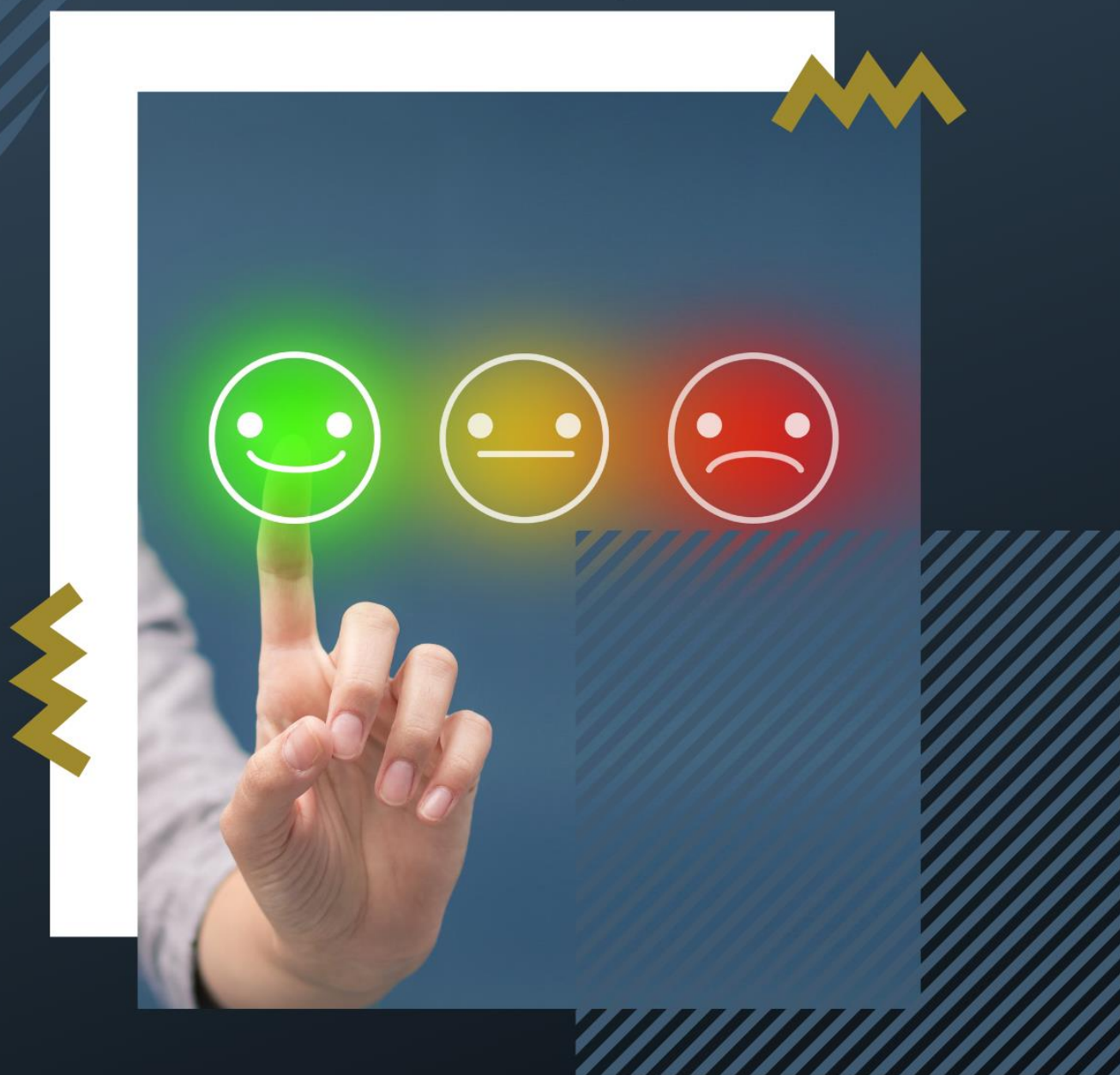


EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Avaliação

Metodologias



Organizadoras
Maria Célia da Silva Gonçalves
Bruna Guzman de Jesus



Editora Poisson

Volume **10**
Ano 2021

Maria Célia da Silva Gonçalves
Bruna Guzman de Jesus
(Organizadoras)

Educação Contemporânea - Volume 10
Avaliação
Metodologias

1ª Edição

Belo Horizonte
Poisson
2021

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
Msc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação Contemporânea - Volume 10 – Avaliação - Metodologias, /
Organização: GONÇALVES, Maria Célia da Silva; JESUS, Bruna
Guzman de – Belo Horizonte–MG: Poisson,2021

Formato: PDF

ISBN: 978-65-5866-015-6

DOI: 10.36229/978-65-5866-015-6

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

1.Metodologia 2.Educação I. GONÇALVES, Maria Célia da Silva
II.JESUS, Bruna Guzman. III.Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: ENADE como instrumento de avaliação da Educação Superior: A necessidade de se refletir a ideia de “Qualidade” a partir de indicadores..... 07

Ortiz Coelho da Silva, Francisca Mariana Melo Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-015-6.CAP.01

Capítulo 2: Avaliação educacional como instrumento pedagógico: O uso dos resultados das avaliações externas por uma escola pública do Recife no Ensino Fundamental ... 15

Maria Caroline de Santana Carvalho, Aline Ferreira Cordeiro, Douglas Lira da Cunha

DOI: 10.36229/978-65-5866-015-6.CAP.02

Capítulo 3: Avaliação da aprendizagem: A contribuição do feedback para a aprendizagem do estudante..... 20

Lais Rodrigues Pereira, Edileuza Fernandes Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-015-6.CAP.03

Capítulo 4: Avaliação da reação como ferramenta para a tomada de decisão na Gestão Educacional na Saúde..... 29

Miralva Ferraz Barreto, Dera Carina Bastos Costa, Noemi Cristiane Firpo Fontes

DOI: 10.36229/978-65-5866-015-6.CAP.04

Capítulo 5: Novo normal: O processo avaliativo em tempos de pandemia..... 38

Rayane Silva de Souza, Lidiane Aparecida de Almeida

DOI: 10.36229/978-65-5866-015-6.CAP.05

Capítulo 6: Avaliação diagnóstica: Uma prática necessária à ação docente 42

Gilmario de Souza Amorim, Eidson Lima Damasceno, Karina Karla Rodrigues Miguel Nunes, Aurília de Brito Lima

DOI: 10.36229/978-65-5866-015-6.CAP.06

Capítulo 7: Diagnóstico da escrita: Para que serve e como interpretá-lo?..... 48

Adriétt de Luna Silvino Marinho

DOI: 10.36229/978-65-5866-015-6.CAP.07

Capítulo 8: A afetividade como recurso mediador para o conhecimento..... 54

Maxsoelia Souza de Almeida Seára, Rosenilda de Jesus Couto Santos

DOI: 10.36229/978-65-5866-015-6.CAP.08

SUMÁRIO

Capítulo 9: Interdisciplinaridade e Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): Uma breve revisão bibliográfica 61

Daniel Franz Reich Magalhães

DOI: 10.36229/978-65-5866-015-6.CAP.09

Capítulo 10: O trabalho de campo como metodologia para o ensino de Geografia: Do Ensino Superior à Educação Básica 67

Paula Rodrigues da Rosa, Chilavert Topolski, Bárbara Jayne Budke, Claudionei Lucimar Gengnagel

DOI: 10.36229/978-65-5866-015-6.CAP.10

Capítulo 11: Práticas alternativas utilizadas em sala de aula no conteúdo de Ciências Fundamental II 75

Aline da Silva Araújo Aquino, Paulo Eudes Moreira de Miranda, Cinthia Beatrice da Silva Telles

DOI: 10.36229/978-65-5866-015-6.CAP.11

Capítulo 12: Sequência didática e metodologias ativas: Proposta para o ensino de Enfermagem em tempos de distanciamento físico 80

Cintia Bastos Ferreira, Luís Paulo Leopoldo Mercado

DOI: 10.36229/978-65-5866-015-6.CAP.12

Capítulo 13: Metodologias ativas e gastronomia sustentável: O lúdico como método de ensino no aproveitamento integral dos alimentos 88

Ozzano Galvão de Oliveira, Jasmyne Pereira Ayrton, Natália Caroline Pereira Grequi

DOI: 10.36229/978-65-5866-015-6.CAP.13

Capítulo 14: Professor, me deixe falar! Can't you see I want to speak? 95

Eurico Mayer Vaz, Lídia Amélia de Barros Cardoso

DOI: 10.36229/978-65-5866-015-6.CAP.14

Capítulo 15: Abram a porteira, deixem o meu Boi passar! 103

José Gustavo Martins, Vanessa Nunes da Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-015-6.CAP.15

Capítulo 16: Arte-Educação: A importância da arte no ensino aprendizagem 106

Maria José da Silva, Maria Izabel Batista Vasconcelos, Raimunda Lima dos Santos Nunes, Francineide de Souza Maia Sá

DOI: 10.36229/978-65-5866-015-6.CAP.16

SUMÁRIO

Capítulo 17: Cinema: Um recurso com possibilidades educativas na Educação Infantil por meio da ação didática pedagógica docente..... 113

Kelly Cristina Batista de Castro

DOI: 10.36229/978-65-5866-015-6.CAP.17

Capítulo 18: O jogo de xadrez na Escola Básica: Um recurso mediador no desenvolvimento de capacidades cognitivas..... 120

Adeilde Francisca de Santana, João Henrique de Freitas Ferreira

DOI: 10.36229/978-65-5866-015-6.CAP.18

Capítulo 19: Jogos no ensino de química: O aprimoramento de uma ferramenta didática..... 128

Romuel Barros Costa Silva, Luis Zaykowski, Italo César Barros Novaes, Daiana Kaminski de Oliveira, Débora Simone Figueredo Gay, Márcia Von Frühauf Firme

DOI: 10.36229/978-65-5866-015-6.CAP.19

Capítulo 20: Ludicidade no ensino de química: Considerações a partir das histórias em quadrinhos..... 141

Andréia de Araújo Martins, Vanessa Carneiro Leite

DOI: 10.36229/978-65-5866-015-6.CAP.20

Autores:..... 150

Capítulo 1

ENADE como instrumento de avaliação da Educação Superior: A necessidade de se refletir a ideia de “Qualidade” a partir de indicadores

Ortiz Coelho da Silva

Francisca Mariana Melo Silva

Resumo: O Ensino Superior no Brasil avançou no início dos anos 2000. As vagas passaram de 3,8 milhões (2003) para 13.529.101 (2018), de acordo com o INEP (2018). Tal crescimento, por outro lado, trouxe uma preocupação sobre a qualidade dos cursos/IES. O MEC criou o ENADE para avaliar a qualidade da educação superior. O problema de pesquisa é: os parâmetros objetivamente postos pelo ENADE são adequados para avaliar a qualidade da educação superior do Brasil? O objetivo consiste em discutir como os indicadores do ENADE são empregados para avaliar a excelência da educação universitária, tendo em vista a necessidade de refletir sobre até que ponto haveria efetividade real ou não em eleger parâmetros estanques como meios concretos de avaliação. Metodologicamente, têm-se um estudo bibliográfico-documental, qualitativo e método dedutivo. Em sede de resultados, a partir das reflexões de Morosine (2016), pôde-se perceber que os parâmetros avaliativos do ENADE se mostram monoculares e excludentes das peculiaridades e realidades de cada IES, pois se baseiam em padrões rígidos de resposta, sem abertura à adequação do instrumento avaliativo às necessidades e condições particulares dos lócus avaliado.

Palavras-chave: Ensino Superior, Avaliação, Enade, Qualidade, Reflexões

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Superior no Brasil avançou muito nas duas primeiras décadas do século XXI, sobretudo a partir da política de investimento no setor adotada pelo Governo Federal a partir de 2003.

Importante destacar que o Ensino Superior brasileiro, historicamente, foi visto como uma modalidade de ensino voltado à elite masculina, branca e de alto poder aquisitivo da sociedade, uma vez que, em sua maior parte, os universitários apresentavam um padrão quanto ao gênero, cor, classe e nível econômico, sendo raríssimos os casos de estudantes que logravam acesso à academia sem pertencer a esse nicho específico.

Todavia, com o início do novo milênio, algo mudou. Momento esse em que foram organizados programas de expansão universitária, com abertura de novos cursos, construção de novos campus e criação de novos institutos de educação superior, como no caso dos Institutos Federais (IFs). Aliado a isso, cite-se a implementação de políticas que visaram à democratização do Ensino Superior no país, entre as quais, o surgimento do PROUNI (2004)¹, NOVO FIES (2010)², Cotas Raciais e Sociais (2012)³ e o Sistema de Seleção Unificada – SISU (2009)⁴.

Nesse mesmo período, é importante destacar que não apenas a Educação Superior Pública avançou e cresceu, mas também, inclusive com maior intensidade, multiplicaram-se por todo o país diversas Instituições de Ensino Superior privadas, tendo em vista o fato dos incentivos fiscais que o setor começou a receber desde o 1º mandato do Governo Lula (2002-2006), chegando a ser 88,2% das IES brasileiras, segundo dados oficiais do INEP (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2018).

Em decorrência dessa política, o número de vagas no ensino superior evoluiu consideravelmente, passando de 3,8 milhões em 2003 para 13.529.101 em 2018, um aumento de 256%, conforme dados oficiais do INEP (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2018). Sendo que, atualmente, o percentual de brasileiros que possui formação acadêmica a nível de graduação é de 15,3% (PNAD, 2016). Dado substancial, especialmente quando comparada com os 4,4% existentes em 2000, pois representa aumento de 247,7%.

Deste modo, apesar de louvável e necessário, o acentuado crescimento do Ensino Superior, o qual, indubitavelmente, contribuiu e contribui com o desenvolvimento do país e é essencial ao projeto de futuro a que se pretende o Brasil, trouxe, sobre outra ótica, uma preocupação: a qualidade do Ensino Superior brasileiro.

Nesse sentido, em virtude da acelerada – para muitos desenfreada – abertura de cursos de graduação, principalmente em regiões interioranas do país, bem como o crescente interesse de grupos empresariais pela gestão de faculdades privadas que passaram a oferecer os mais diversos cursos, o Ministério da Educação (MEC) elegeu por preocupação a forma como esses cursos, sejam públicos, sejam privados, estavam organizados. Em outros termos, o MEC elegeu como prioridade não apenas a expansão do ensino superior, mas que isso acontecesse com completa e total qualidade, sendo que esta passava a ser a “variável” desejada, não apenas a quantidade.

Assim, na tentativa de parametrizar o que seria ou não “qualidade”, quais instituições e/ou cursos atenderiam ou não à referida, frise-se, “variável”, institui-se um complexo conjunto de indicadores para avaliar a Educação Superior no país, a partir do qual poderiam ser formados conceitos sobre cursos, instituições e programas de educação, especialmente, em nível de graduação.

¹ O Programa Universidade para Todos (**ProUni**) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).

² A operacionalização do Fundo, antes somente efetuada pela Caixa Econômica Federal, está desde 2010 sob a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para contratos firmados a partir de 15 de janeiro de 2010. (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2019).

³ A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto deste ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. (LEI DE COTAS NO ENSINO SUPERIOR, 2019)

⁴ Criado pelo governo Lula em 2009, o Sistema de Seleção Unificada é hoje uma das principais formas de acesso à universidade. (INSTITUO LULA, 2019).

Sendo que, nesse conjunto de mecanismos, foi criado o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), por meio do qual os alunos que já tenham concluído, no mínimo, 80% do curso, são submetidos a uma “prova” – isto mesmo, “prova” – que almeja avaliar se os mesmos estão ou não adequadamente formados em suas graduações, conforme indicadores e padrões de desempenho elaborados pelos altos escalões do MEC.

Assim, o problema de pesquisa consiste em responder a seguinte pergunta: Os parâmetros objetivamente postos pelo ENADE são suficientemente adequados para avaliar eficazmente a qualidade da educação superior do Brasil, com todas as suas peculiaridades?

Com o intuito de chegar a esta resposta, o Objetivo Geral da presente pesquisa consiste em Discutir criticamente como os indicadores do ENADE estão sendo empregados para avaliar a excelência da educação universitária no Brasil, tendo em vista a necessidade de refletir sobre até que ponto haveria efetividade real ou não em eleger parâmetros estanques como meios concretos de avaliação.

Em termos de justificativa, o interesse pela temática surgiu a partir da reflexão de leituras que nos foram apresentadas pela Professora Dra. Iracema Campos Cusati⁵ quando de suas reflexões na disciplina Didática do Ensino Superior, bem como pela sensibilidade de procurar refletir sobre os instrumentos pelos quais a educação universitária está sendo avaliada hodiernamente no Brasil.

A fim de melhor apresentar nossas considerações, os resultados encontram-se divididos em duas seções logicamente encadeadas: na 1^a expõe-se brevemente os parâmetros avaliativos no qual se baseia o ENADE; e, na 2^a são feitas reflexões sobre as forma como se avalia a qualidade do ensino superior por indicadores, a partir dos trabalhos de Morosini (2016). Ao final, apresentam-se as considerações últimas sobre os rumos que a temática tende a assumir no cenário brasileiro.

2. METODOLOGIA

O presente estudo, em termos metodológicos, apresenta delineamento misto, posto que se constitui como uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental.

Sob o ponto de vista bibliográfico, foram realizadas análises sistemáticas de obras de autores renomados como Freire (2002), Habermas (2020) e Morosini (2016), por meio das quais foi possível formar sólida fundamentação teórica em relação ao entendimento dos instrumentos de avaliação da educação superior

Por seu turno, a pesquisa documental ofereceu os subsídios essenciais para que fosse analisado os critérios para avaliação do curso pelos parâmetros do ENADE, como as resoluções do INEP/MEC com as regras do exame e os critérios de avaliação, bem como matérias jornalísticas e documentos emitidos pelos Ministérios Públicos dos Estados em que se apuraram a ocorrência de fraudes cometidas por algumas IES(s) privadas.

No que se refere ao método, empregou-se o dedutivo, por meio do qual partiu-se de uma premissa maior e, através do raciocínio lógico, chegou-se a uma conclusão válida), cujas abordagens tomaram a forma qualitativa, sendo o objeto de caráter discursivo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. PARÂMETROS AVALIATIVOS DO ENADE: BREVE SÍNTESE

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial (INEP,2019).

⁵ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco (PE), Campus Petrolina, membra do Colegiado do Matemática do Campus e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares *Stricto Sensu* em Educação do Campus. Membra do Conselho Editorial da Revista Transverso da UEMG.

Aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desde 2004, o Enade integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), composto também pela Avaliação de cursos de graduação e pela Avaliação institucional. Juntos eles formam o tripé avaliativo que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior brasileiras. Os resultados do Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, são insumos para o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior (INEP,2019).

O Ciclo Avaliativo do Enade determina as áreas de avaliação e os cursos a elas vinculados. As áreas de conhecimento para os cursos de bacharelado e licenciatura derivam da tabela de áreas do conhecimento divulgada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Já os eixos tecnológicos são baseados no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), do Ministério da Educação(INEP,2019).

A disciplina legal do ENADE é dada pela Lei Federal nº 10.861/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) o que determina que exame é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, de modo que a avaliação e resultado será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

Assim, fica claro que o instrumento, ao mesmo tempo que propõe uma avaliação das IES, busca, igualmente, catalogá-las em cinco (05) níveis, os chamados conceitos, a partir do qual seria, em tese, possível saber em que passo está a tão almejada qualidade das IES brasileiras.

Conforme análise da matriz curricular, o Enade tem como metas mensurar e acompanhar o aprendizado e a performance dos alunos em cada curso durante o ensino superior. O exame leva em consideração alguns fatores, como: os conteúdos programáticos estabelecidos no currículo das graduações; as necessidades do mercado de trabalho; o patamar mínimo de qualidade de um curso; o nível mínimo de qualidade exigido pelo MEC.

Esses aspectos mostram que a avaliação tem um foco direcionado para verificar o rendimento de cada curso em uma instituição de ensino superior. Normalmente, o Enade é realizado em novembro. Desde 2004, ele faz parte do currículo da graduação. Se o aluno não fizer a prova, ele não poderá se formar. A exceção fica por conta dos que não podem fazer o exame por estar fora do país ou por apresentar uma justificativa de falta, como o atestado de saúde.

Em termos de estrutura, a prova tem 40 questões e é dividida em duas partes. A primeira é denominada de Formação Geral e apresenta 10 questões (duas discursivas e 8 objetivas). Ela é aplicada para verificar o perfil ético e o conhecimento dos alunos sobre diversos temas importantes para os brasileiros.

São analisados o envolvimento com os aspectos sociais e os Direitos Humanos. Além disso, é verificado o rendimento na leitura e na escrita.

A segunda parte da prova é o Componente Específico, que tem 30 questões (3 discursivas e 27 objetivas). Nessa fase, os estudantes devem comprovar que conhecem bastante o conteúdo apresentado durante a graduação. Também precisam mostrar que adquiriram as habilidades ideais para exercer a profissão escolhida.

Os resultados do ENADE têm um peso quase isolado no que diz respeito à avaliação dos cursos das IES(s), pois é essencial para definir o Conceito Preliminar de Curso (CPC), nota atribuída a uma graduação pelos analistas do MEC, sendo que o resultado do exame corresponde a 60% do CPC dos cursos superiores, de modo que os outros 40% são aferidos a partir da organização didático-pedagógica, infraestrutura disponível para a realização do curso e da qualificação dos professores. Ou seja, a Nota do ENADE é o parâmetro mais importante para se definir a qualidade do ensino superior no Brasil, em tempos atuais.

A título ilustrativo, se uma instituição de ensino superior atingir conceitos 1 e 2 no CPC, ela pode sofrer punições de ordem administrativa (proibição de abrir novas vagas, suspensão do curso etc.), sendo que para esse conceito, como já dito, o fator ENADE é o mais importante.

Desde modo, ao estabelecer esta forma de avaliação, o Ministério da Educação acaba fazendo com que o ENADE seja um critério para que os ingressantes no Curso Superior possam escolher qual curso/IES procurar, pois o resultado de tal exame se coloca como uma referência para os estudantes verificarem a faculdade ideal para estudar. Tendo em vista que passa a imagem, pelo menos aparente, de que o exame propicia não apenas verificar como os alunos assimilaram o conhecimento, mas também como a instituição se organiza para oferecer um aprendizado de alto nível.

Em síntese, são estas as bases sobre as quais se assentam o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

4. A URGÊNCIA DE REFLETIR A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR POR INDICADORES

Morosini *et.al* (2016) ensina que a reflexão sobre a qualidade da educação superior e de seus indicadores deve ser feita à luz de um fenômeno contextualizado das práticas e dos discursos acadêmicos, pois entende que a noção de “qualidade” é definida a partir da percepção das políticas educacionais e da representação da sociedade (com destaque à Mídia), todavia, a cultura acadêmica também exerce forte influências sobre a compreensão do que seria o ensino superior de qualidade.

Nesse sentido, fundamental lembrar o que diz Milton Santos (2000) sobre como a cultura acadêmica também internaliza uma concepção de regulação da avaliação da qualidade da educação presente nas representações da sociedade em geral.

A tirania da informação não é apenas da mídia, porque inclui, também, o nosso trabalho na universidade. Quero insistir nessa tecla, porque o nosso trabalho como professores é a base com a qual se educam e se reeducam as gerações. Quanto mais o nosso trabalho for livre, mais educaremos para a cidadania. Quanto mais o nosso trabalho for acorrentado, mais estaremos produzindo individualidades débeis. É urgente que o ensino tome consciência dessa situação, para esboçar a merecida reação, sem a qual correremos o grande risco de ficar cada vez mais distante da busca ideal da verdade (SANTOS, 2000, p. 76, grifo nosso)

Nesse ponto, é importante destacar que a “prova” do ENADE, ao ser aplicada nacionalmente com os formandos a cada ciclo de 3 anos – conforme já explicado na seção anterior –, resulta em um conceito para o curso e para a instituição, através do qual, supostamente, seria possível saber a “qualidade”. Fenômeno esse que implica necessariamente em saber qual o “melhor” e o “pior” curso/instituição, inclusive, destaque-se, com a formação de Rankings, como se avaliar a educação superior fosse uma disputa, crença tal que não serve aos interesses reais da educação, muito embora sirva aos mercadológicos.

A título ilustrativo, tem-se um exemplo midiático em que se pode perceber como o resultado do ENADE tem determinado a cultura acadêmica e comunitária e servido a interesses mais econômicos do que educacionais, mais preocupados com os ganhos monetários, do que com o avanço da qualidade da educação.



Fonte: <https://www.uninassau.edu.br/noticias/odontologia-da-uninassau-recebe-nota-maxima-em-credenciamento-do-mec>. Acesso em: 25/10/2019

Sendo que essa visão de qualidade da educação superior a partir de uma “nota” e de uma “classificação” é a que, infelizmente, impera tanto no ambiente acadêmico – em especial entre alunos e familiares incautos – e é diuturnamente propagada nos meios de comunicação. Ao ponto de os pretensos ingressantes no Curso Superior priorizarem os cursos/instituições melhor colocados, conforme estes parâmetros, preterindo as

demais, tão-só com base em tal resultado, sem levar em consideração outros elementos, quiçá, mais significativos.

Hoje, é comum se falar em educação de “qualidade”, ensino de “excelência”, o que causa estranheza justamente pelas múltiplas significações que os termos adquirem nesse processo, sendo justamente nesse ponto que reside a questão central de nossa pesquisa: refletir como os indicadores do ENADE são capazes retratar essa “qualidade” no ensino superior no Brasil, definindo qualidade para além das concepções de uma comunidade, mas alargando o eixo para um âmbito mais amplo do sistema educacional.

Em termos legais, a LDB fala em educação de “qualidade”, mas não explica o termo, sendo que, ao longo dos artigos da lei, ficam claros os valores que inspiram essa noção como sendo o ensino que leve ao desenvolvimento no aluno “do poder de criação cultural, do espírito crítico e do pensamento reflexivo” (MOROSINI, 2016, p.16). Contudo, apesar da carga axiomática, não são poucos os indicadores para se avaliar essa qualidade, de modo que definir esses se revela como atividade complexa e que dificulta o direcionamento de políticas de fomento e avaliação para se chegar ao ensino, de fato, que tenha a dita “qualidade”.

Ante a essa omissão legal, quando o ENADE elege esses parâmetros, inevitável é o caráter subjetivo destes mesmos indicadores que, embora assumam a complexidade do processo educativo e a multiplicidade de fatores envolvidos, favorece a definição de padrões sujeitos a lógicas políticas conjunturais.

Nesse sentido, a Professora Marília Costa Morosini (2016) questiona a forma como a educação, em especial a de nível universitário, tem sido avaliada por indicadores objetivamente colocados e friamente aplicados às mais diversas realidades e peculiaridades das Instituições de Ensino Superior no Brasil, pois acredita que haveria outros elementos que poderiam ser levados em consideração, com mais peso, do que apenas os parâmetros, atualmente, empregados. Nesse sentido, Morosini conclui que “a qualidade exige um *‘exercício permanente de autorreflexão’* que atenda os referenciais teóricos, éticos e políticos orientados para um processo avaliativo no qual toda a instituição possa engajar-se” (MOROSINI, 2016, p. 21, grifo nosso).

Sendo justamente esse um ponto a ser criticado no modelo do ENADE, pois, não obstante a rubrica de ser uma prova contextualizada, ela se estrutura em dois elementos largamente empregados em testes: padrão de resposta nas questões subjetivas e teoria de resposta ao item nas questões objetivas. Logo, há um resultado “X” que deve ser alcançado a qualquer custo, onde as variáveis destoantes deste resultado, mesmo que reflitam bem a realidade de onde a IES está inserida, por não retratarem o “padrão esperado” implicam conceitos mais baixos de cursos/instituições.

Ato contínuo, fica a indagação: neste sistema, onde está então à autorreflexão do instrumento? Haveria, de fato, reflexão quando a resposta a ser alcançada já está pré-definida, diga-se de passagem, por sujeitos de outros contextos sociais, culturais e regionais diferentes dos contextos dos alunos, cursos e instituições avaliados? A resposta só pode ser negativa, afinal, avaliar mecanicamente a qualidade do ensino superior não é contribuir, efetivamente, com o seu desenvolvimento, na verdade, é tão-só rotulá-lo.

Importante destacar que, na esteira do pensamento de Morosini (2016), não se está pregando o fim dos exames de avaliação da qualidade da Educação Superior, mas ao revés, há necessidade de refletir sobre os instrumentos empregados, superar a visão monocular de ser apenas uma forma de avaliar, pois é necessário somar, agregar a instrumentos, como o ENADE, mecanismos que sejam capazes de captar a qualidade do ensino Superior a partir de sua efetividade no meio social em que está inserido, de suas peculiaridades e diversidades que marcam a sociedade brasileira e que não podem ser desconsideradas, de forma alguma, do processo avaliativo.

Nesse processo, Morosini (2016) explique que é urgente que se tenha a consciência de que o ponto central de qualidade do ensino superior reside, não numa prova como o ENADE, mas na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, tornando-se “importante ouvir as vozes fora da academia para saber o que a sociedade não acadêmica espera da universidade” (MOROSINI, 2016, p. 27). Portanto, é essencial que se apontem indicadores para avaliar a qualidade da graduação, mas é fundamental que se leve em consideração a proposta educativa, as condições objetivas e o contexto cultural de cada IES como referente.

Assim, não há como se pensar em qualidade da Educação Superior apenas com a aplicação cega e acrítica dos parâmetros rigidamente postos, pois, apesar de necessários, instrumentos como o ENADE só são capazes de refletir avanços ou não no Ensino Universitário quando superarem a simples tecnicidade e se abrirem a necessária adaptabilidade às realidades socioculturais e regionais dos alunos-cursos-instituições avaliados.

Se a formulação de indicadores torna-se essencial para orientar as ações institucionais com vistas à qualidade, *é fundamental que esse exercício tome a proposta educativa, as condições objetivas e o contexto cultural de cada IES como referente*. Trata-se de uma conjugação que leva em conta *dimensões globais e condições locais*. Preserva sobretudo a liberdade que permite, acima de tudo, educar para a cidadania, como nos estimula Boaventura de Sousa Santos (2000). Esse foi o intuito do estudo e foi nessa direção que pretendemos avançar (MOROSINI, 2016, p.33, grifo nosso).

Por fim, propor indicadores e avaliar a qualidade da educação superior é atividade, por deveras, complexa, mas para não ser inócua, não pode ser simplista, como, infelizmente, por estar baseada quase que exclusivamente numa prova de final de curso (ENADE), tem-se revelado nos últimos anos no Brasil, sem muitos indicativos otimistas de melhora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, a missão de avaliar a qualidade do ensino superior no Brasil é indiscutivelmente um desafio, sobretudo tendo em vista a percepção que se tem de qualidade, uma vez que os parâmetros para entender a educação nas IES como de qualidade, ou não, estão diretamente ligada a visão de educação que estiver em vigor na agenda circunstancial da gestão política do Ministério da Educação em cada momento histórico.

Fato esse que, apesar de real, é preocupante, uma vez que, ao se analisar o nível de qualidade do ensino superior a partir de uma visão tida como “ideal” ou “desejada” pelas políticas econômicas conjunturais, pode-se estar deixando de lado a preocupação real com a educação universitária (alicerçada no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão) em prol da institucionalização de projetos particulares de sociedade alicerçados em interesses outros que não os educacionais.

Sendo justamente no seio desta postura de procurar medir todas as IES de acordo com um modelo “dito ideal”, que as distorções finalísticas podem acontecer, como por exemplo, a assunção de critérios puramente técnicos, em detrimentos dos aspectos humanos e subjetivos que estão umbilicalmente ligados à educação e à função social do Ensino Superior.

Não parece ser razoável se pensar numa avaliação do ensino superior que se resume tão-só a uma prova objetiva de supostas habilidades e competências, numa tragicômica visão monocular e, conseqüentemente, míope, do que seria qualidade, pois, assim o sendo, comete-se o equívoco de deixar de lado as ações praticadas por docentes e discente no que se refere à discussão do fenômeno social através de intervenção da universidade na comunidade, a necessária extensão universitária, o momento em que a IES se torna viva. Todavia, tais predicados que, sem sombra de dúvida, indicam qualidade, não são levados e consideração pelos parâmetros do ENADE.

Aliado a isso, o alto peso que se dá aos resultados selecionados do ENADE coloca em prejuízo algo muito mais importante: perceber como se dá a interação entre professores e alunos e em suas realidades. Enfim, a avaliação é necessária? Sem dúvidas, contudo que tipo de avaliação? Uma planilha preenchida objetivamente por um avaliador em seu tablet? Um gabarito ou padrão de resposta pré-definidos, sem espaço à questionamentos?

Por fim, as IES(s) são instituições humanas, não se avaliam humanos como se avaliam máquinas, os critérios muitas vezes postos pelo INEP são totalmente irrazoáveis. Então, o que fazer? Realizar a avaliação com critérios objetivos, mas com olhar aberto às peculiaridades de cada IES, de cada público, superar visões monoculares e avaliar na diversidade e levando em contas as peculiaridades. Isso sim seria uma avaliação fidedigna. É possível? É necessário! Há interesse político? Até o momento em que conclui esta leitura e escrevi o presente artigo, não!.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Lei Federal nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 25/10/2019.
- [2] FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. FNDE-HISTÓRICO. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos/item/4752-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 25/10/2019.
- [3] INEP. CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2018: NOTAS ESTATÍSTICAS . Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 25/10/2019.
- [4] _____. EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES (ENADE). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em: 25/10/2019.
- [5] INSTITUTO LULA. ENSINO SUPERIOR – Dobra número de alunos no Ensino Superior durante governos Lula e Dilma. Já são mais de 7 milhões. Disponível em: <http://www.brasildamudanca.com.br/educacao/sisu>. Acesso em: 25/10/2019.
- [6] MOROSINI, Marília Costa. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 64, jan. - mar., 2016. p. 13-37.
- [7] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Prouni-Apresentação. Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid=298&msg=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWwmSXRlbWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09UHJvVW5pJmQ9cyZwYXJhbXNbc2ZGVdPSZwYXJhbXNbc2YXRlXT0mcGFyYW1zW2NhdGlkXT0mcGFyYW1zW3NIYXJjaF9tZXRob2RdPWVsbCZwYXJhbXNbb3JkXT1wcg==. Acesso em: 25/10/2019.
- [8] PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIO. Síntese de Indicadores 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 25/10/2019.

Capítulo 2

Avaliação educacional como instrumento pedagógico: O uso dos resultados das avaliações externas por uma escola pública do Recife no Ensino Fundamental

Maria Caroline de Santana Carvalho

Aline Ferreira Cordeiro

Douglas Lira da Cunha

Resumo: O trabalho apresenta o papel da avaliação educacional a partir de uma reflexão à luz de alguns autores da área e analisa qual o uso dos resultados das avaliações externas por uma escola da rede pública do Recife, mediante a análise do discurso. A pesquisa é de natureza qualitativa, apresentada por meio de uma análise crítica/reflexiva, construída com base bibliográfica e ferramentas metodológicas próprias da análise. Os dados utilizados, foram coletados em uma entrevista realizada com um estagiário da referida rede de ensino, possibilitando o entendimento do sistema como um todo. Concluímos com uma breve discussão da importância do uso da avaliação como uma real ferramenta pedagógica, capaz de coletar e analisar informações com o intuito de propor intervenções significativas na educação.

Palavras-chave: Avaliação, Ensino-aprendizagem, Prática pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Entendendo que a avaliação é usada em diversos setores da sociedade, e faz-se presente no julgamento de valores, na capacidade do indivíduo de observar, julgar e refletir. A avaliação no contexto da educação parte do pressuposto de instrumento fundamental na busca da qualidade educacional e aprimoramento do trabalho desenvolvido, sendo um aspecto crucial, na maioria das vezes, determinando o tipo de informações à serem consideradas pertinentes para analisar pontos tomados como referência.

Percebendo que apesar do uso constante deste instrumento, ainda há contradições acerca da teoria e prática, ocasionando na maioria das vezes, desgastes na aplicação e execução, ressaltamos a importância dessa discussão. O presente trabalho tem por intenção problematizar se a avaliação educacional é utilizada como um real instrumento pedagógico, a partir da perspectiva do estagiário - estudante de pedagogia -, em uma escola da rede pública da Prefeitura do Recife. Logo, busca analisar através do discurso como é disposto o processo de avaliação educacional na escola, contextualizando a realidade com a abordagem teórica dos pensadores que tratam acerca da avaliação.

Ademais, a avaliação educacional sempre será imprescindível, não importando o padrão pelo qual o modelo educacional baseia-se, embora utilizada como um real instrumento pedagógico, possa se tornar eficaz naquilo a que se propõe, a melhora do processo educativo. Para a obtenção de tais argumentos, baseamo-nos em uma investigação de natureza qualitativa. Mediante essa abordagem, podemos afirmar que a avaliação configura-se como um dos pontos essenciais para uma prática pedagógica competente, no entanto pouco se conhece do processo de avaliação que acontece nas escolas, devido a má utilização que é feita dela. Desse modo, esta pesquisa justifica-se como elucidação necessária para um satisfatório desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Acerca do resultado apreendido no decorrer da pesquisa, destaca-se que na maioria das vezes a escola utiliza-se da avaliação educacional como instrumento de classificação do estudante, não oportunizando uma possível construção efetiva do conhecimento durante o processo de ensino-aprendizagem, pois a partir da avaliação executada, poder-se-ia trabalhar melhor os saberes adquiridos e as dificuldades enfrentadas na etapa escolar, alcançando uma aprendizagem significativa.

2. METODOLOGIA

O estudo tem uma abordagem qualitativa da pesquisa, no âmbito educacional. É de caráter exploratório, ou seja, uma pesquisa em campo, no qual será tratada a realidade e posteriormente será realizada uma análise crítica/reflexiva. Não obstante, Oliveira apresenta que

as contribuições desse tipo de investigação estão presentes na sua capacidade de compreensão dos fenômenos relacionados à escola, uma vez que retrata toda a riqueza do dia-a-dia escolar. Assim, os estudos qualitativos são importantes por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais. (2008, p. 16)

Serão utilizados como fontes de exploração, a entrevista realizada com um estudante da área de Pedagogia, que se encontra estagiando em uma Escola da rede pública de ensino, observações realizadas acerca do discurso, além do acervo teórico de autores que abordam sobre Avaliação Educacional. O procedimento de análise do material coletado será o Hermenêutico, não como método para atingir a interpretação exata, mas vinculado à sua possibilidade finita de interpretações, configurando-se como uma atividade criadora e circular.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Atualmente a avaliação está presente em diversos setores da sociedade, nos quais em cada área é utilizada para diferentes funções.

De acordo com Worten, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 35),

uma definição mais extensa diria que avaliação é identificação, esclarecimentos e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (valor ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios.

Ou seja, o ato de avaliar está diretamente ligado a ação de julgar algo, baseada em critérios pré-estabelecidos previamente.

Contudo sua definição irá depender da concepção de avaliação de quem a está realizando. Portanto, a avaliação pode em determinados momentos desempenhar a função apenas de classificação se o avaliador acreditar que esse é seu objetivo ou se o avaliador a utilizar como um método de medida de desempenho ou qualidade de alguma coisa.

[...] a avaliação procura sistematizar suas atividades, na medida do possível, para, aos poucos, criar uma estrutura que permita a coleta de diferentes tipos de informação que possibilitem verificar a congruência das intencionalidades em educação (Tyler; Stake); apresentar juízos de valor (Scriven) e tomar decisões face às alternativas que nos são oferecidas (Stufflebeam) (VIANNA, 2000, p. 26).

No entanto, o uso de avaliação para mensurar a qualidade das aulas, dos professores e do sistema educacional só iniciou a partir do século XX, com o objetivo de coletar informações que favorecesse o direcionamento de decisões de políticas públicas que interferiam na educação (VIANNA, 2005).

Atualmente no Brasil, a proposta de avaliação educacional, não está relacionada apenas em verificar o rendimento escolar (avaliação do aluno). São considerados outros fatores que refletem e interferem na aprendizagem desses educandos como: os professores, o currículo, a estrutura física da escola, o nível socioeconômico dos alunos e etc (VIANNA, 2000).

Dessa maneira, existem diversos tipos de avaliação, porém mencionaremos apenas as avaliações formal, informal, formativa, somativa, interna e externa por serem contempladas no material de análise, mediante a entrevista realizada.

A avaliação informal ocorre quando alguém escolhe uma alternativa dentre as existentes, sem antes ter estabelecido critérios para tal. Diferentemente da avaliação informal, a avaliação formal baseia-se em evidências e critérios pré-definidos, com o objetivo de obter dados mais precisos das opções disponíveis. Já a avaliação formativa, ocorre de forma contínua, durante o processo e tem a função de identificar o andamento das metas estabelecidas inicialmente. No caso de um professor, seria se os objetivos de aprendizagem traçados, estão sendo alcançados, para que assim, desenvolva melhorias e modificações em sua prática pedagógica quando determinados objetivos não estiverem sendo atingidos. E, na avaliação somativa, que ocorre ao final do processo, verifica-se se as metas foram alcançadas para fundamentar decisões sobre o encerramento, adoção, continuidade ou ampliação de programas (WORTEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

No que concerne ao sistema que avalia a educação básica brasileira, o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é a ferramenta utilizada, no qual o intuito é identificar a qualidade de ensino e propor melhorias na educação por meio de políticas públicas. Utilizando-se de dois tipos de instrumentos como, testes de desempenho e questionários contextuais. Ele é direcionado a estudantes que encontram-se matriculados a partir do 2º ano do ensino fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, sendo sua aplicação de forma censitária (CARTILHA SAEB, 2017).

O Saeb é um conjunto de avaliações, compostos pela Prova Brasil, Ana e Aneb, todas direcionadas a avaliar o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, sendo as duas primeiras de forma censitária, e a última amostral.

Um dos objetivos das avaliações do Saeb e de outras avaliações educacionais como o Saepe (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco), é fornecer

[...] resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições extra e intraescolares em que ocorre o trabalho da escola. Os dados apresentados visam servir de subsídio para diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico da escola. (CARTILHA SAEB, 2017).

Ou seja, essas avaliações são utilizadas não apenas para implementação de políticas públicas no sistema de ensino como um todo, mas servem, ou deveriam servir de instrumento pedagógico para as escolas identificarem os conhecimentos dos alunos, permitindo a adequação de metodologias não satisfatórias utilizadas pelos professores.

Porém, é importante frisar que, as realidades das escolas e o nível socioeconômico em que os alunos estão inseridos, interferem no processo de aprendizagem, principalmente nos anos iniciais de escolarização que são a base para que os educandos tenham condições de avançar nas outras etapas do processo. Segundo, Ribeiro e Vóvio são

aspectos que dizem respeito à moradia, às representações sociais, aos contornos de políticas educacionais, à falta de investimento público e de segurança, à fragilidade na formação continuada dos professores e dificuldades relativas ao ensino e à gestão da sala de aula podem, num contexto desfavorável, gerar práticas desvantajosas para as populações mais pobres e distantes do universo escolar, que vivem nos territórios mais vulneráveis. (2017, p.15)

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo do pressuposto teórico, o qual nos debruçamos à pesquisar, identificamos que as avaliações educacionais realizadas na escola em discussão, enquadra-se melhor em uma perspectiva classificatória, ademais, buscaremos elucidar tal tratativa.

Com base no material de análise, o qual entrevistamos um estagiário da rede pública de ensino do Recife, das séries iniciais, é possível perceber em sua fala uma concepção do que seria avaliar,

Quadro 1 - Entrevista Fragmentada

Entrevistador	Entrevistado
O que é avaliação?	Avaliar pra mim, é você medir o conhecimento e você também colocar critérios para você determinar, é... o valor daquele resultado ou daquele conhecimento.
O que você entende por Avaliação Educacional?	Avaliação educacional é uma avaliação que é feita para medir um sistema de ensino, que aí pode ser um sistema interno, né, algo mais restrito, ou algo mais amplo como por exemplo, as avaliações externas que a gente tem no Brasil, que são, Saepe, a Prova Brasil, ANA. Então essas são as que eu conheço, que são avaliações externas, é... e que fazem parte desse processo de avaliação educacional.

Fonte: Os autores (2019)

Mediante a fala apresentada pelo entrevistado sobre o que é avaliação, percebemos uma definição muito próxima ao que o teórico Scriven (1967) defende, a ideia de que avaliação desempenha muitos papéis (roles), mas possui um único objetivo, determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado.

Mais adiante, em outra fala que complementa a discussão, o estagiário aborda questões que se referem à prática pedagógica.

Quadro 2 - Entrevista Fragmentada

Entrevistador	Entrevistado
Houve um empenho do corpo pedagógico para realmente verificar a situação do ensino-aprendizagem, no intuito de posteriormente melhorar determinadas práticas de ensino? Se sim, de que forma?	Olha, eu posso falar pela Prova Brasil que ocorreu há um tempo atrás, a do Saepe foi mais recente né, mas a da Prova Brasil, após a realização dela, até agora eu não consegui, eu não vi nada de mudança, né, nas práticas dos professores, as aulas continuam as mesmas, cada um com sua metodologia. E eu falo assim, não percebi, durante esse tempo pra cá, nenhuma mudança nas práticas de ensino, nem ao menos uma atividade diferente e também não vi nenhum professor comentando a respeito se os alunos foram bem ou mal, e se vão fazer alguma mudança nas aulas, não vi nada, nem da coordenação, não.

Fonte: Os autores (2019)

Nesse sentido, refletimos sobre o objetivo das avaliações educacionais, ao analisar a fala do entrevistado, não identificamos o uso de avaliações em larga escala, que é um tipo de avaliação formal externa, como um

instrumento pedagógico utilizado pela escola, o qual contribuiria para melhorias efetivas no processo de ensino-aprendizagem, sendo assim, a unidade de ensino as utiliza apenas como um método classificatório dos estudantes, confirmando nossa hipótese sobre o fenômeno investigado. Colocando em detrimento as ricas informações que poderiam ser obtidas por meio da avaliação, possibilitando os profissionais da educação reavaliarem alguns conceitos e até mesmo sua didática, no intuito de oportunizar um maior aproveitamento do processo pelos sujeitos envolvidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação conforme foi apresentada ao longo desta pesquisa, é de suma importância para a escola enquanto mecanismo que propicia a aprendizagem significativa, possibilitando a Instituição uma reflexão crítica sobre a prática, com a intenção de captar avanços, resistências e dificuldades. Na qual deve promover a superação dos obstáculos que dificultam a aprendizagem do educando.

Sendo assim, a avaliação precisa ser compreendida como uma prática contínua que objetiva desenvolver as aprendizagens em potencial, viabilizando ao educador um redimensionamento de sua prática pedagógica para assegurar ao estudante vivenciar uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- [1] Entrevista I. [nov. 2019]. Entrevistadores: Aline Ferreira, Maria Caroline Carvalho e Douglas Cunha. Recife, 2019. 1 arquivo .mp4 (20 min.). A entrevista de forma fragmentada encontra-se transcrita nos quadros A e B, desta pesquisa.
- [2] INEP/MEC. Cartilha Saeb. 2017. População-alvo. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/Cartilha_Saeb_2017.pdf> Acesso em: 29 ago. 2020.
- [3] OLIVEIRA, Cristiano Lessa. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. Paraná. Revista Travessias, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>> Acesso em: 29 ago. 2020.
- [4] RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 71-87, set. 2017.
- [5] VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação e decisão: Daniel L. Stufflebeam. Avaliação Educacional: Teoria, Planejamento e Modelo. São Paulo: IBRASA, 2000.
- [6] VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação Educacional: quase história. In Fundamentos de um programa de avaliação educacional. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. Pp. 143-176.
- [7] WORTEN, B.; SANDERS, J.; FITZPATRICK, J. Avaliação de Programas: concepções e práticas. São Paulo: Editora Gente, 2004.

Capítulo 3

Avaliação da aprendizagem: A contribuição do feedback para a aprendizagem do estudante

Lais Rodrigues Pereira

Edileuza Fernandes Silva

Resumo: O objetivo deste texto é analisar a relação entre o *feedback* do processo avaliativo e a aprendizagem de estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Os dados foram levantados a partir da leitura do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, de observações em sala de aula, questionário, entrevista semiestruturada com o professor, técnica de desenho projetivo e grupo focal com estudantes. O referencial teórico se sustenta em Fernandes (2009) e Villas Boas (2006, 2019). Os resultados revelam uma contradição entre os documentos da rede de ensino e o PPP da escola com as práticas do docente, que influencia a visão dos alunos acerca da avaliação, o *feedback* e sua contribuição para as aprendizagens. As práticas avaliativas do professor ainda leva os discentes a aderirem, aceitarem e reagirem de forma positiva, mesmo sendo essas pautadas em pressupostos tradicionais e meritocráticos.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Didática. Educação. Ensino Fundamental. *Feedback*.

1. INTRODUÇÃO

O texto analisa dados levantados em pesquisa financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa (FAP-DF) realizada no período de agosto de 2019 a julho de 2020, no âmbito do Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília (ProIC), Edital 2019/2020 e se insere no conjunto de produções científicas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Organização do Trabalho Pedagógico – Prodocência, cadastrado no CNPq. Ele também foi apresentado em 2020 no Congresso Nacional de Educação (CONEDU) na edição CONEDU em casa.

Parte-se do pressuposto de que há relação entre o *feedback* do processo avaliativo e a aprendizagem dos estudantes. O termo muito utilizado na educação é proveniente da língua inglesa e pressupõe um processo de dar respostas ao professor e discentes, e de retroalimentar situações didático-pedagógicas tendo em vista o alcance de objetivos de aprendizagem. Sendo assim, o *feedback* é central para a constituição de práticas de avaliação formativa por expressar as informações sobre o desempenho do aluno (SADLER, 1989), possibilitando-lhe acompanhar seu desenvolvimento, reconhecer suas fragilidades e potencialidades e identificar aspectos que necessita melhorar, sempre tendo os objetivos de aprendizagem como foco. O *feedback* oferece também informações ao docente no sentido de subsidiá-lo na reorganização do seu trabalho pedagógico, inclusive no que concerne à avaliação por ele praticada. (VILLAS BOAS, 2006)

Apesar de muito se falar da importância do *feedback* dentro do contexto educacional, poucos conhecem de fato a grandiosidade desse termo e acabam por reduzi-lo apenas a um simples retorno, que nem sempre é significativo ao ponto de gerar mudanças e intervenções. Por isso é necessário pesquisar como essa prática está sendo realizada dentro de sala de aula, para que se possa pensar uma avaliação para as aprendizagens.

Em face dessas reflexões iniciais, este texto analisa a contribuição do *feedback* do processo avaliativo, desenvolvido em sala de aula do 5º ano do ensino fundamental, para a aprendizagem de estudantes. Para isso, busca-se: compreender as percepções do professor acerca do *feedback* na avaliação da aprendizagem; discutir como os estudantes percebem o *feedback*, sua relação com a aprendizagem; e, como reagem ao *feedback* do professor.

Os resultados demonstraram uma contradição entre os documentos da rede de ensino e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Estes contemplam perspectiva teórica da avaliação formativa, enquanto as práticas do docente se orientam por fundamentos classificatórios e meritocráticos. Ainda, foi possível perceber que as concepções do professor influenciavam a visão dos alunos acerca da avaliação, *feedback* e sua contribuição para as aprendizagens, o que os levou a aderir, aceitar e reagir de forma positiva às práticas avaliativas do professor.

A pesquisa de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio de Estudo de Caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), tendo como procedimentos e instrumentos usados para levantar os dados: a) análise documental do Projeto Político Pedagógico da Escola; b) observações de aula; c) questionários para caracterização dos participantes; d) entrevista semiestruturada com o professor; e) contação de história; f) desenho projetivo; e g) grupo focal com estudantes.

Após a aplicação do questionário para caracterizar os estudantes, foi realizada a contação de uma história intitulada: “Como avaliar?”, a qual buscou apresentar similaridades com o contexto real dos estudantes de forma que eles se sentissem parte da narrativa. Para isso, foram utilizados elementos percebidos durante 20 horas de observações em sala de aula. Na contação da história, foi combinado com as crianças que elas deveriam terminá-la por meio de um desenho que respondesse a pergunta “Como eu gostaria de ser avaliado?”

Desenhar o final da história serviu para os estudantes se expressarem subjetivamente acerca da avaliação vivenciada em sala de aula. Isso porque o desenho é a expressão de sentimentos, pensamentos e representações que o sujeito tem sobre o mundo (DERDYK, 2015). Após essa técnica, foi realizada a técnica de grupo focal, com o intuito de proporcionar espaço para os estudantes exporem oralmente suas percepções acerca do *feedback* reagindo-o à forma como eles se percebem aprendendo.

A turma do 5º ano observada é de uma Escola Classe vinculada à rede pública de ensino da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) situada na cidade do Cruzeiro Novo/DF. Por ter um aluno com deficiência intelectual, contava com apenas com dezesseis crianças (cinco meninos e onze meninas), com idades entre dez e onze anos. A maioria dos discentes estudava na instituição há mais de três anos e eram residentes do Cruzeiro. O professor identificado por Cição (nome fictício), com cinquenta e nove anos de idade era formado no magistério de 2º grau e licenciado em Pedagogia, lecionava para o ensino fundamental há vinte e quatro anos, dos quais catorze eram na escola pesquisada.

2. AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

A avaliação no cotidiano escolar, influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem, realizando-se “segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais” (CHUEIRI, 2008, p. 51). Posto isso, é possível afirmar que a prática avaliativa do professor está associada às concepções pedagógicas que ele adota. Portanto, avaliar “não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade” (Idem, p. 52), mas reveladora das visões de mundo, de educação, de ensino, de aprendizagem dos docentes.

Recorre-se à Perrenoud (1999, *apud* CHUEIRI, 2008, p. 57) destacar que as práticas avaliativas são permeadas por duas lógicas, a somativa e a formativa, as quais não são necessariamente excludentes, no entanto, a avaliação somativa está “mais associada à prestação de contas, à certificação e à seleção, enquanto a formativa mais relacionada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e a regulação dos processos de ensino e de aprendizagem” (SCRIVEN 1967, *apud* FERNANDES, 2009, p. 49). Na rede pública de ensino do DF, predominam as orientações pedagógicas pautadas na avaliação formativa.

A avaliação promotora de aprendizagem dos alunos é denominada formativa, diferenciando-se da avaliação tradicional e classificatória focada exclusivamente na atribuição de notas, conceitos ou menções (VILLAS BOAS, 2006). Na perspectiva formativa, o papel da avaliação é auxiliar o professor no planejamento do seu trabalho e o aluno “a se desenvolver, a avançar, não devendo expô-lo a situações embaraçosas ou ridículas. A avaliação serve para encorajar e não para desestimular o aluno” (Idem, p. 83), logo, ela deve ser planejada em benefício das particularidades da aprendizagem dos educandos.

Dessa forma como afirmam Black e Dylan (1998, p. 7 *apud* VILLAS BOAS, 2006, p. 81) a avaliação formativa “é a que engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como *feedback* para reorganizar o trabalho pedagógico”. Segundo as Diretrizes de Avaliação Educacional do Distrito Federal - aprendizagem institucional e em larga escala (DISTRITO FEDERAL, 2018), a avaliação formativa compromete-se com as aprendizagens de todos, sendo a ideal para a formação integral do educando. Para que ela ocorra é necessário:

- c) garantir a devolutiva, o retorno ou o *feedback* constantemente para os sujeitos envolvidos, afinal eles devem realizar o automonitoramento das aprendizagens; d) possibilitar e fortalecer os momentos do *feedback* com a oportunidade de o estudante ou o profissional realizar sua autoavaliação, sempre refletindo sobre as próprias aprendizagens diante dos objetivos e critérios anteriormente discutidos e negociados; (Idem, p. 12-13)

Sendo assim, o *feedback* é um “elemento essencial à avaliação formativa” (VILLAS BOAS, 2006, p. 81). Isso porque, segundo Fernandes (2009, p. 98) a avaliação formativa só ocorre quando, “num contexto mais ou menos interativo de aprendizagem, está associada a algum tipo de *feedback* que oriente clara e inequivocamente os alunos e os ajude a ultrapassar suas eventuais dificuldades”. Para isso, o diálogo entre professor-aluno é indispensável, uma vez que auxilia os estudantes a tomarem “consciência de seus progressos e/ou dificuldades em relação às aprendizagens que têm de desenvolver” (Idem, p. 96), contribuindo para o alcance dos objetivos e intencionalidades do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Assim, o *feedback* refere-se às informações que o estudante recebe sobre seu desenvolvimento na escola, o nível em que se encontra e qual ele precisa alcançar para atingir os objetivos educacionais propostos para a etapa de ensino que está cursando, de forma que “não tem o objetivo de ‘melhorar’ a nota ou a menção” (VILLAS BOAS, 2006, p. 81), mas sim indicar os meios mais adequados para que o discente aprenda.

Sadler (1989) aponta que uma das finalidades do trabalho pedagógico é auxiliar o aluno na transição do *feedback* para o automonitoramento. Segundo o autor, no *feedback* a fonte da informação sobre o desenvolvimento do estudante é externa, já no automonitoramento depende do próprio discente. Depreende-se que essa transição está diretamente relacionada à autonomia dos educandos e, para isso, é preciso que tanto o professor quanto o aluno sejam ativos nesse processo. Portanto, o *feedback* deve ser integrado ao processo de ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2009). Para isso, compete ao professor, fazer uso do *feedback* para reorganizar seu trabalho, no sentido de propor intervenções didáticas no processo formativo, ou seja, a avaliação gera ação e esta deve ser sempre voltada às aprendizagens dos estudantes.

3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: A CONTRIBUIÇÃO DO FEEDBACK NA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE

A análise dos dados se dá a partir da triangulação das informações do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP); das observações realizadas, da entrevista semiestruturada com o professor; da contação de história; do desenho projetivo e grupo focal com os estudantes, procurando articular a teoria à empiria.

A escola anuncia em seu PPP (2019, p. 5) que a avaliação deve ser vista como “um ato de amor” que respeite as particularidades de cada educando e os auxilie, ao invés de punir ou expor. O ato de amor nesse contexto faz referência ao que Nagle (1974) chama de entusiasmo e otimismo pedagógico. Para a instituição uma “avaliação para as aprendizagens se compromete com o processo e não somente com o produto da avaliação” (PPP, 2019, p. 26), portanto, foca em procedimentos, instrumentos e concepções que identifiquem como o estudante se desenvolveu, o que assimilou e o que precisa ser feito para que ele adquira os conhecimentos necessários para o ano em curso (*Idem*, p. 27). No entanto, as palavras ‘*feedback*’ e ‘*retorno*’ não foram encontradas no PPP da escola. O mais próximo delas foi a afirmação de que a avaliação “é um instrumento quantitativo e qualitativo *retro alimentador* do fazer pedagógico” (*Idem*, p. 31, grifos das autoras), sugerindo que a avaliação gera informações sobre a aprendizagem dos educandos, suas necessidades e potencialidades.

Assim, partindo do princípio de que os pressupostos teóricos-metodológicos adotados pelo professor influenciam sua prática pedagógica (LIBÂNEO, 1986) buscou-se compreender a concepção de avaliação do professor participante da pesquisa. Para isso, a ele foi perguntado o que é ‘ensinar’ e ‘aprender’. Como resposta obteve-se: “*ensinar é transmitir conhecimento e aprender é assimilar o que está sendo passado*” (Professor Cição). Apreende-se que o professor reduz o ato de ensinar à transmissão de conhecimento para as crianças e o de aprender à assimilação de conteúdos, visão de ensino transmissivo e receptivo construída a partir das influências teóricas tradicionais (LIBÂNEO, 1986).

No entanto, o docente destacou que um bom relacionamento entre professor-aluno influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem e consequentemente no resultado das avaliações: “*quando os alunos se sentem bem com o professor, tem empatia, a aula e o resultado flui mais fácil*”. Sabendo que “avaliação e aprendizagem estão sempre atreladas” (VILLAS BOAS, 2019, p. 15) questionou-se Cição sobre o que era ‘avaliar’: “*Para mim é um conjunto. Não é só uma prova, mas é acompanhar o desenvolvimento da criança no dia a dia até o final do ano*”. Apreende-se da sua fala características de prática avaliativa formativa, pois ele acredita que é um processo e não se restringe a um único instrumento avaliativo.

Ao ser perguntado sobre quais os procedimentos e instrumentos utilizava para avaliar o desempenho dos alunos, o professor mencionou: “*caderno, atividades, comportamento, frequência e prova*”, acrescentando que atribuía um ponto para cada um dos quatro primeiros quesitos e seis para o último, revelando ênfase em critérios avaliativos quantitativos. Para ele a razão da prova ter peso maior se deve ao fato de que, ao utilizá-la, ele podia “*comprovar a aprendizagem dos alunos e, por ser uma exigência burocrática, não poderia suprimi-la da prática avaliativa*”. Ou seja, práticas instituídas interferem nas práticas docentes instituintes, levando-os a se renderem às exigências burocráticas.

A partir dos resultados obtidos através dos instrumentos avaliativos, Cição calculava uma nota para, em seguida, transpor em menções/notações. Para ele, isso facilitava o *feedback* que precisa ser feito aos pais/mães sobre o desempenho das crianças, pois, baseado em sua experiência docente, as famílias sempre exigem respostas quantitativas. O reconhecimento de que a nota mede o conhecimento adquirido, leva a entender que os pais/mães associam a pontuação obtida a um possível êxito no futuro acadêmico-profissional dos filhos. Isso porque, no DF, onde a pesquisa foi realizada, há uma forte presença de provas classificatórias, principalmente no que concerne a ingressos em concursos públicos e vestibulares.

Em geral, o resultado de avaliações classificatórias - como as mencionadas - é divulgado através de um *ranking*, no qual são selecionados os melhores colocados, segundo o score obtido. Seguindo esse modelo social, o professor Cição realiza um ranqueamento de sua turma utilizando a tabela de notas para classificar as dez melhores. Ressalta-se que os três primeiros alunos ganham uma medalha - de ouro, prata ou bronze, dependendo da posição - e, assim como os demais estudantes, recebem um certificado diferenciado pela cor do papel, o qual reflete a menção obtida no bimestre. Essas práticas reforçam a meritocracia e a competitividade em sala de aula e se distanciam da avaliação formativa proposta nas Diretrizes da SEEDF (2018) e no PPP da escola (2019) sugerindo a incompreensão por parte do professor acerca dos pressupostos teóricos da avaliação formativa apresentados nos documentos, o que pode justificar a atribuição dessas práticas às exigências burocráticas.

Diante disso, ao ser questionado sobre a classificação que ele fazia de sua turma, Cição alegou que assim como *“o vestibular nivela pelo topo ele tentava fazer o mesmo com seus alunos”*. Depreende-se que a prática pedagógica do docente está baseada na preparação dos discentes para o mundo do trabalho, pois, mesmo sendo professor dos anos iniciais do ensino fundamental, ele expressa preocupações com o futuro profissional das crianças, sugerindo que a classificação feita por ele em sala de aula pode ser uma tentativa de familiarizar, desde cedo, as crianças com a realidade que encontrarão no mundo do trabalho, ou seja, em um contexto social marcado pela exclusão, tendo a escola como reforço dessa lógica.

O professor deixa claro que para ele a competição não era entre os estudantes, mas do aluno com ele mesmo, era apenas um incentivo para estudarem mais. Sua preocupação não era o *“lugar ocupado no ranking, mas se a criança estava demonstrando progresso, estagnação ou retrocesso - considerando a nota obtida durante os bimestres”*. Dessa maneira, na visão do docente, o *ranking* é apenas uma maneira de ‘parabenizar’ e ‘reconhecer’ o mérito ou empenho daqueles que apresentam melhor desempenho.

Da mesma forma, as recompensas - medalha e certificado - são motivações para os alunos, já que, para Cição, recompensar os estudantes, assim como classificá-los, *“é uma forma de retornar a eles informações sobre seus desempenhos”*. Fernandes (2009, p. 98) descreve essa como uma das formas que o *feedback* pode assumir, isto é, a de *“estar associado à ideia de recompensar o esforço, melhorando a autoestima dos alunos que, por sua vez, conduz a mais esforço e, normalmente, a melhor aprendizagem”*. Entretanto, questiona-se sua efetividade para a aprendizagem dos alunos.

Instigada por essas práticas, buscou-se conhecer a opinião do docente acerca do termo *‘feedback’*, obtendo-se: *“em uma palavra é retorno e acredito que ele é importante para o processo de ensino-aprendizagem”*. Cição ainda complementa que *“as conversas com os alunos podem ser apontadas como um exemplo claro de sua aplicação, pois elas possibilitam ouvir, mesmo que informalmente, a opinião dos discentes sobre a minha prática pedagógica”*. Sua fala sugere o uso da avaliação feita pelos estudantes sobre o seu trabalho, se os educandos estão conseguindo acompanhar suas explicações ou se ele necessita mudar suas metodologias.

O professor destacou ainda, o retorno que os discentes dão por meio dos instrumentos avaliativos usados. Ele acredita que: *“o baixo desempenho dos alunos pode ser resultado de minhas próprias ações, portanto, faço uma avaliação da minha prática, para repensar o meu ato de ensinar, em prol de uma melhoria da aprendizagem dos estudantes”*. Todavia, ele avalia sua prática pedagógica se baseando nas notas das provas dos educandos, o que dificulta a consideração de aspectos qualitativos nesse processo e acaba repercutindo na organização do seu trabalho pedagógico e na aprendizagem dos alunos.

4. AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE SALA DE AULA

As observações realizadas em sala de aula foram importantes para compreender a relação entre o *feedback* do processo avaliativo e a aprendizagem dos estudantes e identificar semelhanças e divergências existentes entre as informações da entrevista com o professor e as do grupo focal com os discentes.

No início da aula e após o recreio, Cição destinava um tempo para os alunos descontraírem e conversarem entre si ou com ele. Nessas ocasiões, foi observado que eles tinham total liberdade para tirar dúvidas, tecer comentários e compartilhar experiências pessoais, caso quisessem. O professor estava sempre disposto a escutá-los, os auxiliando na construção do conhecimento, dando mostras de que tem uma relação amigável com a turma. Esses momentos de interação podem ser contributivos às práticas avaliativas, visto que, *“quando um aluno mostra ao professor como está realizando uma tarefa ou lhe pede ajuda, [...] o professor tem a oportunidade de acompanhar e conhecer o que ele já aprendeu e o que ainda não aprendeu.”* (VILLAS BOAS, 2006, p.83).

Uma das observações ocorreu durante a reunião de pais/mães do 3º bimestre. O fato de muitas crianças terem acompanhado seus responsáveis foi um fator decisivo para que esse dia entrasse nos registros como dados complementares e enriquecedores. Ficou evidente que os estudantes queriam ver suas colocações no *ranking* e, quiçá, receberem pessoalmente suas medalhas. Do mesmo modo, as expectativas e as expressões de felicidade ou tristeza ao verem os resultados demonstraram o grande envolvimento que eles tinham com essa prática.

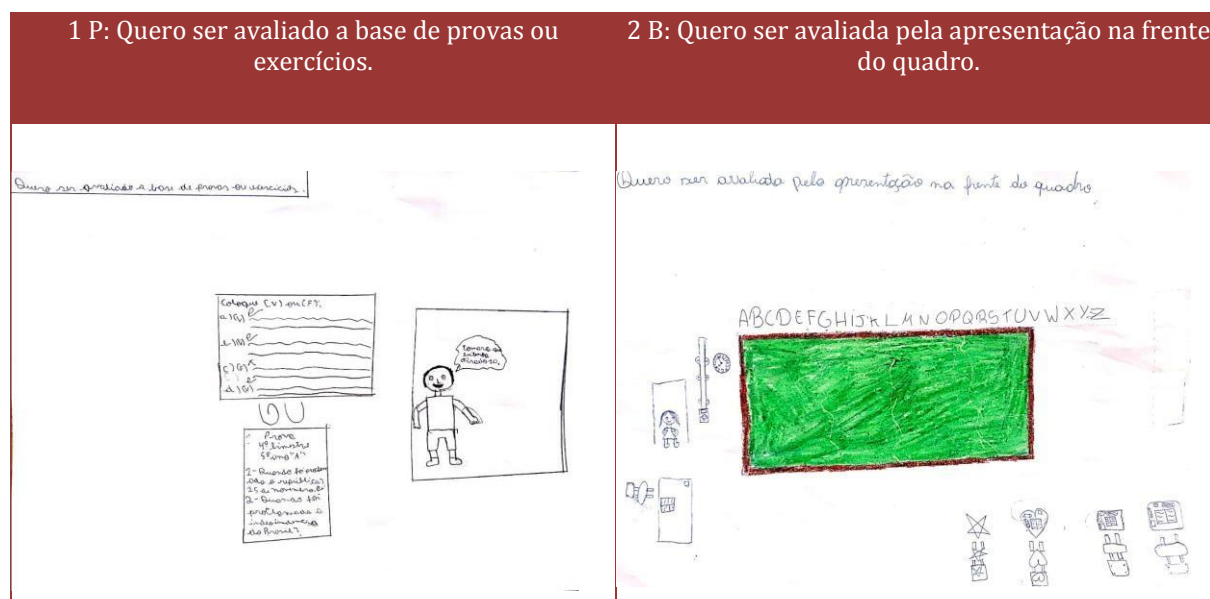
A título de exemplo, pode-se citar o caso de Sol que ficou surpresa ao chegar na sala de aula e ver que estava em 3º lugar. Alegria maior foi quando ela recebeu os parabéns de Cição junto com uma medalha de ouro. Isso porque o professor havia considerado um 'empate técnico' entre os três primeiros, pois a diferença da nota final era mínima. A criança, sem acreditar no que estava ouvindo, apenas sorria olhando sua medalha. Antes de ir embora, a pedido de sua mãe, tirou uma foto com o docente segurando sua premiação. Essa mesma reação de surpresa e felicidade, ao receber as medalhas, aconteceu com outros quatro alunos.

De modo geral, após a observação desse dia, pôde-se constatar que a maioria dos pais/mães cobravam mais dos filhos - em relação a notas altas e um bom comportamento - do que o próprio professor. Inclusive muitos responsáveis elogiaram e agradeceram ao docente pelo incentivo que ele fornecia aos alunos, estimulando-os a estudar cada vez mais. Essas manifestações revelam a concordância das famílias com práticas avaliativas classificatórias e de ranqueamento, ainda que elas favoreçam a poucos, tendo em vista que a premiação é para os que alcançam, por mérito e empenho, os primeiros lugares a partir de critérios definidos pelo docente, o que reafirma uma lógica neoliberal de meritocracia que influencia em muita medida os princípios e fundamentos da educação pública e de sua função social e crítica. (ALGARTE, 1994).

5. A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

Com a realização da técnica do grupo focal foi possível levantar dados importantes para compreender a percepção dos estudantes sobre aprendizagem, avaliação e *feedback* ou, como foi abordado com eles, o 'retorno dos resultados'. A partir dos desenhos dos educandos sobre como queriam ser avaliados, pôde-se dividir a turma em duas vertentes: uma que preferia prova e exercícios (grupo A) e outra que optava por avaliações orais (grupo B).

Os questionamentos aos grupos focais foram: o que é avaliar? Como é a avaliação do professor? O que vocês acham dessa forma de avaliar? O professor comenta os resultados das avaliações? Vocês gostariam de receber o retorno das provas que fazem e das notas que tiram? Por quê? A partir das respostas, outros tópicos surgiram, principalmente vinculados ao ranqueamento realizado pelo professor. Além disso, foi pedido a cada um dos estudantes que tecesse comentários acerca do desenho produzido. Os desenhos a seguir são elucidativos:



Desenho das crianças participantes da pesquisa, realizados no levantamento de dados - 2019.

O primeiro desenho, feito por Pipe, expressa o desejo de ser avaliado por exercícios ou provas. O aluno justificou suas opções, durante o grupo focal, dizendo que assim conseguia interpretar o comando das questões e respondê-las corretamente e expressou expectativas elevadas em relação aos resultados finais do bimestre ao registrar na porta da sala dizendo "Tomara que eu tenha tirado 10."

Já no segundo desenho, realizado por Babi, observa-se cor apenas no quadro, o qual também ocupa a maior parte da ilustração. No entanto, na sala de aula pesquisada, e nas demais salas de toda a escola, há apenas lousas brancas. Deste modo, apreende-se que o destaque ao quadro verde pode ser uma sugestão de que o seu desejo é ser avaliada por meio de atividades diárias de sala de aula, quase sempre registradas no quadro. Durante o grupo focal, a estudante revelou que assim ela aprendia mais, justamente por gostar de falar perante a turma.

Em relação ao que os alunos entendem por avaliação, tem-se pelo grupo A: “*testar o conhecimento*”; “*julgar quem seria aprovado ou retido no final do ano letivo, tomando por base as verificações (provas e exercícios) realizadas pelo professor em sala de aula*”. Já o grupo B afirmou: “*servia apenas como um procedimento de verificação, seja ele relacionado à aprendizagem, desempenho, desenvolvimento, conteúdos ou aprovação no final do ano, atuando como uma referência de seus próprios progressos*”.

Em relação às práticas avaliativas do professor Cição, os dois grupos tiveram dificuldade em se manifestar, pois entendiam que avaliar restringia-se à aplicação de provas. Por isso, foi necessário perguntar sobre cada critério avaliativo separadamente e eles revelaram que: as correções das atividades eram feitas individualmente na mesa do professor; o docente carimbava ‘OK’ ou ‘INCOMPLETO’ em cada caderno e corrigia junto com o aluno as questões erradas. Destaca-se que essas práticas de atendimento individual eram possíveis por ser turma reduzida e o professor contemplar a análise de apenas uma matéria por dia.

Ao propor que falassem sobre o *feedback*, novamente houve uma associação à prova. Os alunos afirmaram que o docente só fazia comentários àqueles que fossem falar com ele, assim como só corrigia no quadro as questões que tiveram muitos erros. De maneira geral, os estudantes alegaram gostar da prática avaliativa de Cição e da forma como ele retornava os seus resultados. Diante disso, o ranqueamento, visto como um *feedback* dado pelo docente, foi um assunto muito debatido pelos dois grupos. Segue um trecho do diálogo com o grupo A:

Pesquisadora: E a classificação que o professor faz? Vocês gostam?

Todos: Siiiiim!

Abiel, Pipe e Akara: Amo. Amo. Te amo, te amo. (Fazendo corações com a mão na direção do cartaz que estava na parede com a classificação).

Dudu: Isso deixa mais competitivo. Deixa a pessoa mais focada em melhorar sua colocação. É mais pra incentivar.

[...]

Pesquisadora: Então vocês gostam de estar no ranking?

Dudu: É claro, ganhar medalhinha poh.

Abiel: Eu gosto... Eu ficaria muito abalado, muito triste, se eu ficasse do 10º pra baixo, porque eu me dedico pra ficar em primeiro. Se eu fico em 10º eu fico meio triste.

Dudu: Eu também. É triste ficar em 10º mas incentiva a melhorar também.

Pipe: Olha se eu ficasse em 10º com uma nota boa eu ia ficar tranquilo. Mas se eu ficasse em 10º com uma nota bem baixa eu ia ficar bem triste.

Dudu: Pois é, o que importa não é a colocação. O professor já falou mil vezes que é a nota. Colocação não é nem muito importante não.

(Transcrição 1)

Na transcrição 1 percebe-se que a competição entre os estudantes é um fator que os impulsiona a estudarem mais, porém não é tão importante quanto as notas obtidas no final do bimestre. O grupo A ainda confessou gostar de receber a medalha como recompensa pelos bons resultados durante o bimestre, os quais eles julgam ser provenientes da dedicação aos estudos.

Ao conversar sobre a classificação realizada por Cição o grupo B também levantou pontos similares aos abordados no grupo A (transcrição 2). Na visão deles, a classificação e a medalha também são incentivos aos estudos e a posição no *ranking*, apesar de ser uma meta almejada, não é tão importante quanto a nota que eles tiram e o que aprendem. Afinal, é o boletim e o aprendizado que irá ‘contar’ no futuro deles. Segue um outro trecho para ilustrar:

Mel: Ah, é legal a classificação, eu gosto, isso incentiva a gente a estudar cada vez mais pra ficar em 1º, 2º, 3º lugar.

Marli: É, e pra tirar uma nota boa né? Pra ganhar uma medalha.

Babi: É, mas o professor falou que não adianta só a gente subir, a gente tem que melhorar muito a nota.

Muriel: Sim, o professor fala que não importa muito a sua posição, ele só quer que você tire uma nota ótima.

Mel: É porque não interessa o lugar que você ficou, interessa a sua média.

Muriel: Porque também lá na frente, não vai ajudar em alguma coisa, se você ficou em 3º ou 4º, vai ajudar é sua nota que você teve durante seu estudo.

(Transcrição 2)

Para encerrar os grupos focais, a pesquisadora relembrou com os alunos a história 'Como avaliar?' que havia sido contada no início do dia. Os integrantes do grupo A justificaram que em seus desenhos escolheram ser avaliados através de prova e/ou exercícios, pois, segundo eles, esses instrumentos avaliativos eram a melhor forma para verificar suas aprendizagens. Já os componentes do grupo B explicaram que preferiram ser avaliados pela oralidade, porque assim conseguiam expressar mais facilmente seus pensamentos, por intermédio de atividades mais interativas como conversas, apresentações ou dinâmicas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa revelaram contradições entre o prescrito na rede de ensino, o proposto no PPP da escola e as práticas do docente. Enquanto Cição adota uma prática avaliativa, predominantemente, tradicional, classificatória e meritocrática, os documentos apontam para uma avaliação formativa. Ainda, na concepção do professor e também na dos alunos, o conceito de *feedback* se reduz a retorno e à premiação.

Recuperando Villas Boas (2006) a avaliação escolar pode cumprir duas funções: a de classificar o estudante por notas ou menções ou a de promover sua aprendizagem. No contexto pesquisado, pôde-se perceber que o professor acreditava na união dessas duas funções, visto que, por meio da primeira ele acreditava alcançar a segunda. Afinal, para ele o ranqueamento era um incentivo aos estudos, o qual tem influência direta na aprendizagem dos seus alunos.

As crianças tinham a mesma opinião sobre o *ranking*, acreditando que ele e as notas bimestrais eram um *feedback* de seus desempenhos, expressando, palpavelmente, o quanto tinham aprendido. Ainda, durante as observações e na realização dos grupos focais ficou perceptível que os discentes gostavam, apoiavam e reagiam de forma positiva às práticas avaliativas de Cição, assim como ao uso que o docente fazia do *feedback*. Os resultados encontrados nesta investigação possibilitaram compreender a influência da concepção pedagógica do professor na percepção que os alunos têm sobre avaliação, *feedback* e sua contribuição para as aprendizagens.

Portanto, é imprescindível que haja meios e espaços - como a formação continuada - para que o docente reflita sobre a influência que ele pode exercer sobre os estudantes e assuma compromisso social e político, opondo-se à lógica excludente da avaliação. Lógica que é reforçada pelo sistema educacional brasileiro atual, o qual tenta (e muitas vezes consegue) controlar a educação, os professores e o seu trabalho pedagógico por meio das avaliações externas e políticas públicas, como por exemplo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sendo assim, depreende-se que ao seguir os ideais da sociedade vigente - capitalista - a avaliação acaba por assumir traços classificatórios, focados mais nos resultados e na atribuição de notas do que na aprendizagem dos estudantes em si, como se o conhecimento adquirido pudesse ser mensurado numericamente. Com isso, acabam por esquecer o verdadeiro objetivo da educação, que é o compromisso com a formação crítica, social e integral do indivíduo.

O ideal seria que a avaliação fosse realizada de maneira formativa, processual e contínua, a qual, por meio de estratégias diferentes, para que possa ser desenvolvida em prol da aprendizagem de todos, levando em consideração que os educandos possuem especificidades, aprendem de maneiras e em tempos distintos. Por isso a avaliação educacional deve ser pensada como um espaço-tempo de mudança e de resistência à lógica

capitalista atual, visando sempre uma educação significativa para as aprendizagens e para a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- [1] ALGARTE, R. A Escola e o desenvolvimento humano – da cooptação política à consciência crítica. Brasília, DF: Editora Livre, 1994.
- [2] CHUEIRI, M. S. F.. Concepções sobre a avaliação escolar. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.
- [3] DERDYK, E. Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil. 5. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.
- [4] DISTRITO FEDERAL. SEEDF. Diretrizes de avaliação educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala. Brasília-DF, 2014.
- [5] FERNANDES, D. Avaliação externa: exames e estudos internacionais. In: . Avaliar para aprender - fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009, p. 43-101.
- [6] LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: . Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986 p. 19-44.
- [7] LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U., 1986.
- [8] NAGLE, J. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU, EDUSP, 1974.
- [9] SADLER, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems, Instructional Science, 1989. p. 119-144.
- [10] VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. Linhas Críticas. Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. Esmiuçando a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.) Conversas sobre avaliação. 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2019. p. 13-22.

Capítulo 4

Avaliação da reação como ferramenta para a tomada de decisão na Gestão Educacional na Saúde

Miralva Ferraz Barreto

Dera Carina Bastos Costa

Noemi Cristiane Firpo Fontes

Resumo: Este artigo objetiva relatar a experiência da avaliação da reação dos egressos da 1ª turma do Curso de Especialização em Gestão de Processos Formativos no âmbito do SUS/BA (CGPFSUS/BA) com a utilização de Metodologias Ativas de ensino aprendizagem. Estudo de caráter descritivo com base em pesquisa documental, embasado na metodologia de avaliação da formação. Os dados foram extraídos do relatório de avaliação de reação dos egressos da 1ª turma do curso CGPFSUS/BA totalizando 14 concluintes dos quais 78,5% responderam. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados o questionário Lime Survey disponibilizado no Ambiente Virtual do curso. Constou de indicadores de desempenho relativos à: Avaliação Geral do Curso, Infraestrutura, Coordenação do Curso, Estratégias Metodológicas, Professor Mediador, Núcleo de Tecnologias Educacionais, Secretária Acadêmica e de questões abertas: pontos positivos, pontos que precisam melhorar e sugestões de melhorias. Os achados revelaram elevado nível de satisfação dos discentes com o processo de formação. Estes indícios demonstram a efetividade da proposta formativa e possibilidade de aplicação das aprendizagens no contexto do trabalho. A avaliação de reação subsidiou a gestão da escola para tomada de decisão pela continuidade da proposta pedagógica com ampliação da carga horária e definição do padrão de desempenho para a oferta da 2ª turma do curso, fortalecendo o processo de avaliação proposto pela PNEPS.

Palavras - chave: Avaliação da Formação, Gestão de Projetos Formativos, Metodologias Ativas, Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, Educação a distância.

1. INTRODUÇÃO

A partir da implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), (BRASIL, 2004; 2007) várias ações foram propostas com o objetivo de potencializar mudanças na prática educativa nos serviços de saúde, em especial, para as ações de planejamento, execução, avaliação dos processos formativos e da prática pedagógica em saúde.

Apesar de mais de uma década da implantação da referida Política, em análises realizadas sobre a sua efetividade foi possível constatar que ainda persiste a “indefinição de parâmetros para construção dos projetos, ausência de avaliação acerca dos projetos desenvolvidos voltada as mudanças nas práticas de formação, da prática pedagógica, gestão e atenção na saúde” bem como, as dificuldades na utilização dos recursos financeiros (BRASIL, 2018).

Para que estas mudanças possam ser potencializadas faz-se necessário, qualificar técnico e pedagogicamente os profissionais de saúde para desenvolver competências voltadas à gestão de projetos e processos educativos inovadores, com a utilização das diferentes estratégias a serem aplicadas no processo ensino aprendizagem e da incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) com destaque para modalidade educação a distância como preconizado pela PNEPS.

Nessa perspectiva, a Escola de Saúde Pública da Bahia Professor Jorge Novis, acreditando no seu potencial formativo ofertou em agosto de 2017 a 1ª turma do Curso de Especialização Gestão de Processos Formativos no âmbito do SUS/BA com a utilização das Metodologias Ativas de Ensino Aprendizagem.

Por ser uma proposta inovadora nas escolas de Governo em Saúde, surgiram alguns questionamentos sobre o desenho metodológico como: um único professor mediador durante o processo, portfólio de aprendizagem como instrumento de avaliação, a efetividade desta formação para os trabalhadores da saúde e sua aplicabilidade no processo de trabalho, em especial, para a educação na saúde.

Este relato visa apresentar a experiência da Avaliação de Reação da 1ª turma do Curso de Especialização Gestão de Processos Formativos no âmbito do SUS/BA com a utilização das Metodologias Ativas de Ensino Aprendizagem.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. CONCEPÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta do curso está ancorada no currículo integrado dividida por eixos temáticos totalizando 12 módulos ministrados mensalmente ao longo do curso, que envolve as “competências gerais no âmbito social, interpessoal, pessoal e profissional”, pautado nos princípios psicopedagógicos da PNEPS (trabalho como princípio educativo, aprendizagem significativa, educação de adulto, metodologias ativas e educação a distância).

A formação é desenvolvida de forma integrada, contempla a identificação de problemas oriundos do contexto profissional, seguido da teorização e aplicação dos conhecimentos adquiridos e discutidos em grupo. Essa indissociação teoria pratica torna-se essencial para desenvolver as competências para a gestão de projetos educacionais (Moura e Barbosa 2013), associada à metodologia da avaliação da formação proposta por Kirkpatrick (2010), além das competências para mediação pedagógica com as estratégias de metodologias ativas e mediação a distância.

2.2. AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

O processo de avaliação da formação Kirkpatrick (2010), cujo objetivo é confirmar a eficácia do programa de formação proposto e auxiliar todos os envolvidos para a tomada de decisão quer pela continuidade, ajustes ou desistência do processo formativo. De acordo com o autor para a aplicabilidade da avaliação da formação devemos considerar 4 níveis (reação, aprendizagem, comportamento e resultados).

Neste relato abordaremos o nível 1- avaliação da reação, que em sua essência busca evidenciar o grau de satisfação dos discentes com o curso realizado. Essa avaliação acontece sempre ao final do processo. Para Kirkpatrick (2010), medir a reação é importante por que: a) Fornece opinião valiosa que subsidia a avaliação da proposta pedagógica, além das contribuições e proposta de melhoria para turmas seguintes; b) Mostra que os mediadores atuaram de forma ativa visando ajudar os discentes a trabalhar melhor sendo necessária a análise do seu desempenho; c) Fornece informações quantitativas para os gestores e

outros interessados na proposta pedagógica ofertada; 4) Fornece informações quantitativas que podem ser usadas para definir padrões de desempenho nas próximas turmas.

Para a implementação da avaliação de reação Kirkpatrick (2010, p.44-55) recomenda seguir oito etapas que considera relevante para atingir os objetivos desejados, a saber:

1) Definir o que deseja saber, faz-se necessário obter reação tanto do tema como o mediador, sendo estes dois itens avaliados de modo separado. Incluir ainda a reação a instalações, recursos audiovisuais, material didático, estratégias pedagógicas, carga horária e o valor que os participantes deram a cada aspecto do programa.

2) Criar um formulário que quantifique as reações, optar por um formulário que fornece o máximo de informações e exige o mínimo de tempo. O ideal é que possa ter questões objetivas e também questões abertas.

3) Incentivar comentários e sugestões por escrito, as notas darão apenas a parte das reações dos participantes, elas não explicam os motivos dessas reações, com as questões abertas eles podem sugerir o que pode ser feito para melhorar, importante obter comentários adicionais.

4) Obter 100% das reações imediatamente, o ideal é que todos respondam ao formulário de reação, este pode ser um bom indicador da reação do grupo como um todo. A entrega dos formulários deve ser feita concomitante ao término do curso.

5) Obter respostas sinceras, é importante e necessário que todos sintam-se livres para dar opiniões sinceras, mesmo que seja uma crítica, o nome deve ser opcional.

6) Desenvolver padrões aceitáveis, estas avaliações devem ser utilizadas para definir um padrão de desempenho aceitável. Este padrão pode basear-se em uma análise realística do que pode ser esperada, levando em conta condições como a disponibilidade de recursos, preparo dos mediadores, qualidades das instalações dentre outras. É possível ter padrões distintos para diferentes aspectos do programa bem como, basear-se em experiência anterior.

7) Contraste as reações com os padrões e tome as providências adequadas, após estabelecer padrões realistas, deve-se avaliar diversos aspectos do programa e comparar suas constatações com estes padrões. Deve-se ainda incluir impressões do coordenador, bem como uma análise dos formulários de reação dos participantes. Caso o padrão não seja apropriado deve-se: a) mudar os mediadores, instalações, equipamentos, temáticas etc., b) modificar a situação. Se o mediador não atingir o padrão, ajude-o, realize orientações, utilize novos recursos etc. c) conviver com a situação insatisfatória, d) mudar o padrão, se as condições forem modificadas.

8) Comunique as reações, a gestão deve comunicar as reações a todos envolvidos no processo, sendo esta reação importante para subsidiar a tomada de decisão.

3. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo exploratório de caráter descritivo com base em pesquisa documental. Teve como fonte de dados os relatórios de avaliação da reação da 1ª turma do Curso de Especialização Gestão de Processos Formativos no âmbito do SUS/BA.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário eletrônico Lime Survey, disponibilizado ao final do curso no Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso. O questionário constou de indicadores de desempenho relacionados com: a) Avaliação Geral do Curso – 06 itens; b) Infraestrutura - 02 itens; c) Coordenação do Curso – 04 itens; d) Estratégias Metodologias – 09 itens; e) Professor Mediador – 04 itens; f) Núcleo de Tecnologias Educacionais – 01 item; g) Secretária Acadêmica – 01 item. Além destes, constou de questões abertas: expectativa ao início do curso, expectativas ao final do curso, pontos positivos, pontos que precisam melhorar e sugestões de melhorias. Assim, para as questões foram definidos conceitos e seus respectivos valores, conforme quadro 1.

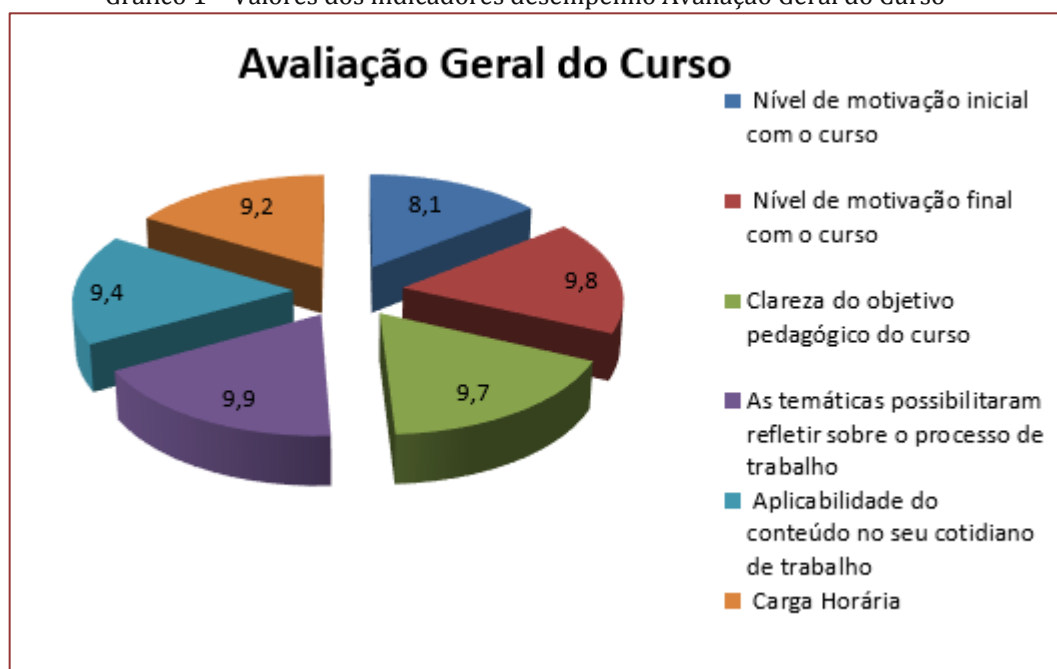
Quadro 1 – conceitos e valores atribuídos

Conceitos	Abaixo da expectativa	Atendeu parcialmente a expectativa	Atendeu a expectativa	Superou a expectativa
Valores	1 a 3	4 a 6	7 a 8	9 a 10

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados foram extraídos dos relatórios de avaliação de reação dos egressos da 1ª turma do CGPFSUS/BA totalizando 14 concluintes dos quais 78,5% responderam. Para cada item foi multiplicado o número de respostas pelo peso correspondente e somado esses produtos. Em seguida, foi dividido pelo número total de respostas obtidas e lograda a média.

Gráfico 1 – Valores dos indicadores desempenho Avaliação Geral do Curso



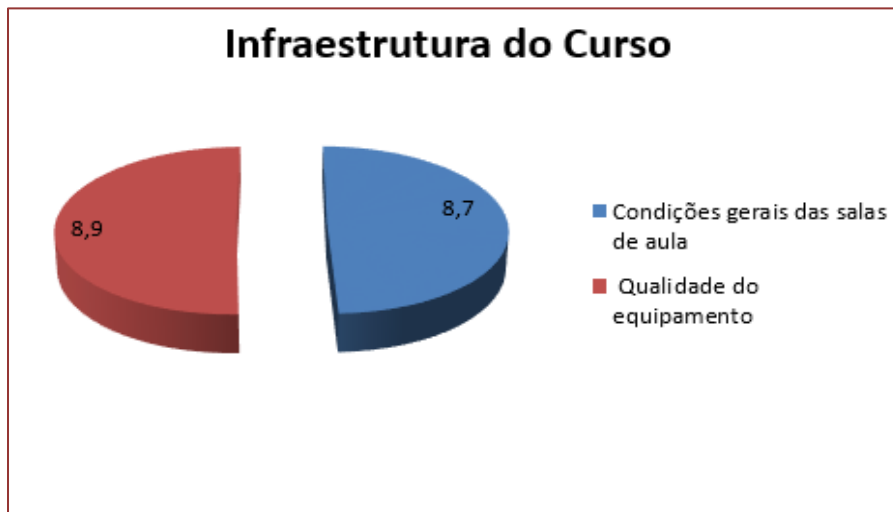
Conforme se observa no quadro 2, o indicador de desempenho Avaliação geral do curso o (item 1.4) - obteve a maior avaliação de desempenho o que demonstra a relevância da escolha de temas por possibilitar compreensão, integração críticas e reflexões sobre o processo de trabalho, potencializando a aprendizagem significativa. Para Zabala (2010, p. 97) “uma das condições fundamentais para que uma aprendizagem seja significativa, relevante, refere-se à necessidade de que esse novo conteúdo seja significativo por si mesmo, ou seja, que o aluno possa lhe atribuir sentido”.

A motivação final do curso (item 1.2) superou a motivação inicial. Esta é uma característica dos pressupostos da educação de adultos. A motivação cresce na medida em que percebem que as aprendizagens contribuem para executar tarefas ou para lidar com problemas cotidianos quer na vida profissional ou pessoal. Para Knowles (2009) a motivação do adulto para aprender é muito mais intrínseca do que extrínseca, dentre os fatores internos destacam-se: a autoestima, melhor confiança, oportunidade de atualização dentre outros.

O indicador Clareza do objetivo pedagógico do curso (item 1.3) atingiu o terceiro melhor padrão de desempenho. Acredita-se que a nota atribuída é em decorrência dos esclarecimentos prestados no início do curso pela coordenação sobre a proposta pedagógica. Esclarecer os objetivos do curso é algo que favorece a motivação para o aprender “pelo esclarecimento da proposta e da linha de raciocínio utilizada no ensino conforme este se relaciona com o aprendiz, e além disso, pelo claro detalhamento de como se ensina, do que se ensina, e porque se ensina, prepara-se o aprendiz para o ensino” Knowles (2009, p.268).

A carga horária (item 1.6) foi considerada adequada para a realização da proposta educativa, porém na avaliação descritiva os discentes pontuaram a necessidade da ampliação para a vivência prática da mediação pedagógica a distância.

Gráfico 2 - Valores dos indicadores de desempenho Infraestrutura do Curso

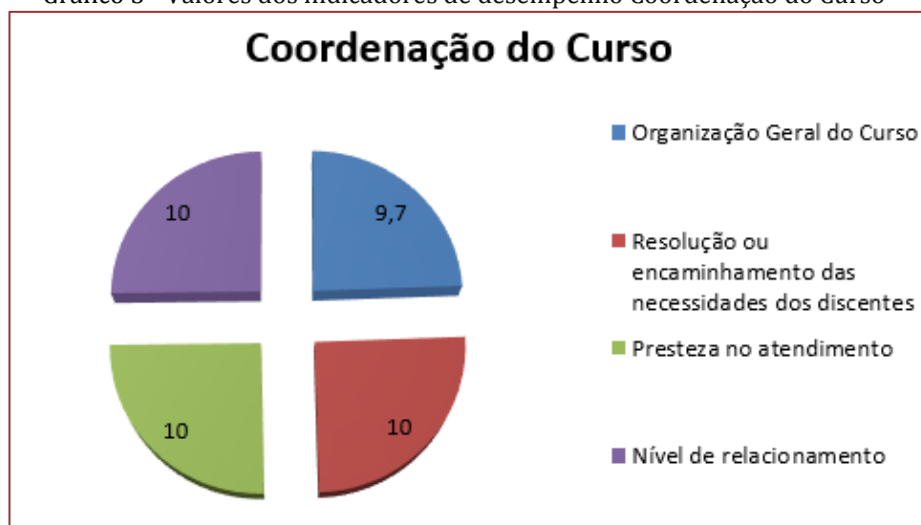


O indicador de Infraestrutura do Curso apesar de ter atingido o padrão de desempenho desejado, quando relacionado aos outros indicadores obteve menor avaliação. Acredita-se que foi em decorrência das condições insalubres do prédio da antiga Escola onde iniciamos o curso.

Todavia, mesmo no novo prédio a ausência de cortinas nas salas e a intensa luminosidade interferiu de forma negativa na projeção dos filmes. Corroborando o entendimento de Kirkpatrick (2010) que destaca é uma dimensão importante a ser observada pelo gestor da formação. Chama atenção ainda que salas pequenas, móveis desconfortáveis, ruídos excessivos, dentre outros fatores geram atitudes negativas por parte dos discentes, os quais podem ser afetados sua motivação para aprender, bem como sobre o processo formativo.

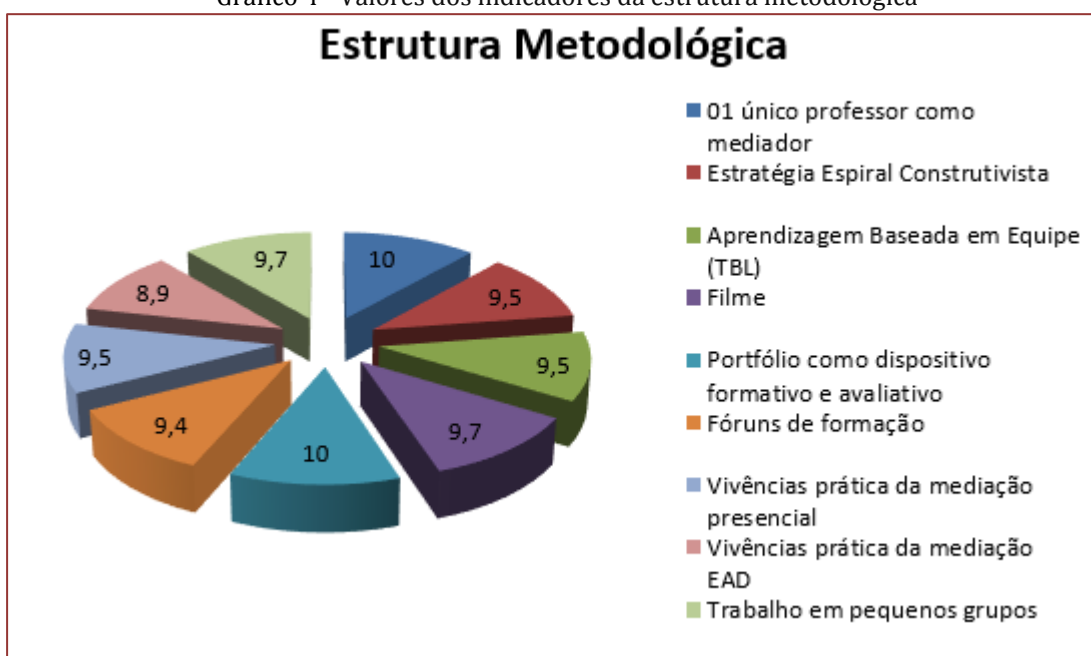
A qualidade dos equipamentos (item 2.2), os discentes apontaram insatisfação com a baixa qualidade de data show e aparelhagem de som. Diante das limitações institucionais que eventualmente podem baixar o padrão de desempenho aceitável, Kirkpatrick (2010) sugere que é possível ter padrões distintos para diferentes aspectos da formação.

Gráfico 3 - Valores dos indicadores de desempenho Coordenação do Curso



O indicador três - Coordenação do curso foi muito positiva, atingido a nota máxima em três dos itens avaliados, conforme podemos observar no quadro acima. A coordenação de curso é uma atividade complexa, indo muito além do fazer técnico, conforme destaca Behar (2013, p. 143) “ela compreende o planejamento, a organização, o controle, a coordenação e a liderança referente às ações decisórias de uma organização para atingir seus objetivos”. A integração dessas ações permite o fortalecimento e acompanhamento sistemático dos elementos de entrada, processos e saída, bem como a garantia de um espaço aberto de diálogo com os discentes e atendimentos às suas necessidades.

Gráfico 4 - Valores dos indicadores da estrutura metodológica



A Estrutura metodológica do curso obteve uma boa avaliação em todos os itens, com destaque para os itens 4.1 que diz respeito a presença de um único professor mediador no decorrer do curso, seguido do item 4.5 que utiliza o portfólio como dispositivo formativo e avaliativo, ambos atingiram o maior padrão de desempenho.

Ao analisarmos a participação de um único professor como mediador durante todo o curso, nos faz lembrar a lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, sobretudo quando se refere a ampliação do papel do professor, devendo ser um agente mediador e gestor do conhecimento, integrar diferentes conhecimentos sendo necessário se envolver no planejamento e criar estratégias de recuperação.

Assim, o professor deve ainda procurar atender as necessidades de cada integrante do grupo, disponibilizar maior número de recursos para facilitar a aprendizagem, trabalhar com conteúdo intelectual e atitudes emocionais, compartilhar sentimentos e pensamentos com o grupo, sendo ainda responsável pela construção/formação de um ambiente protegido para que o processo ensino aprendizagem se enraíze como ferramenta transformadora, como proposta pela abordagem andragógica (ANASTASIOU, 2007; COOL, 2002; KNOWLES, 2009).

O portfólio como dispositivo formativo e avaliativo (item 4.5) possibilita o professor acompanhar o grau de ampliação e aprofundamento em relação ao conhecimento do discente, sendo que a cada encontro são discutidos os referenciais teóricos relevantes, reflexões, críticas, propostas, dúvidas, vivências práticas, resenha, descrição de filmes e experiências vivenciadas no decorrer do curso, desta forma estabelecemos uma política para o portfólio (GUSMAN et al, 2002).

O Trabalho nos pequenos grupos (item 4.9) é evidenciado como uma estratégia fundamental para a efetividade desta proposta curricular, potencializando assim a prática colaborativa e a interprofissional. Neste sentido, Borges e Alencar (apud Souza, 2014) sinaliza que “ao priorizar os trabalhos em grupo há possibilidade de preparar o futuro profissional para acolher, avaliar e respeitar os olhares e propostas

diferentes”. Com vistas a alcançar uma formação humanística torna-se necessário desenvolver competências de forma integrada ao contexto social, pessoal, interpessoal e profissional, que favoreçam o desenvolvimento das aprendizagens de conceitos, de fatos, de procedimentos e de atitudes.

Assim, as aprendizagens atitudinais requerem uma ação complexa de caráter pessoal com uma grande carga de vinculação afetiva, estas aprendizagens podem decorrer a partir de modelos ou meios de vivências continuadas em contextos com grande implicação afetiva [...] aprende-se também, por meio de processos de reflexão e posição pessoal dentro de situações conflitantes que obrigam o estabelecimento de normas comportamentais (ZABALA, 2010).

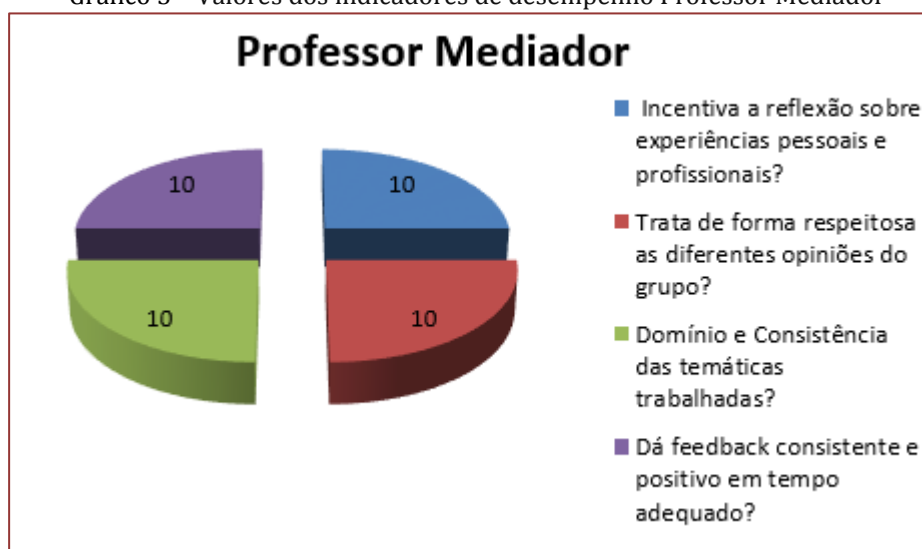
Nesse sentido, a exibição fílmica em sala é uma estratégia utilizada para o desenvolvimento das aprendizagens atitudinais que de acordo com Colauto (2017), potencializa olhares diversificados, realidades imagináveis, sentimentos, identificações, desconfortos, desequilíbrios.

O Fórum de Formação para mediação a distância (item 4.6) obteve uma análise relevante. A atividade foi desenvolvida ao longo de cinco semanas, contemplou interação nos fóruns, construção da oficina wiki no AVA acompanhada pelo professor mediador que buscou interagir, sistematizar e realizar as intervenções necessárias para apoio a construção do conhecimento. Considera-se uma atividade essencial para que os discentes possam articular conhecimentos conceituais e procedimentais que devem ser aprendidos e, por outro, a necessidade de que esses conhecimentos estejam em função de uso, de sua funcionalidade (ZABALA, 2010; p. 102).

O indicador Vivências prática da mediação presencial (item 4.7) foi superior ao item 4.8 Vivências prática da mediação EAD, esta avaliação diferenciada foi decorrente de uma prática mais efetiva na vivência presencial ao decorrer do curso.

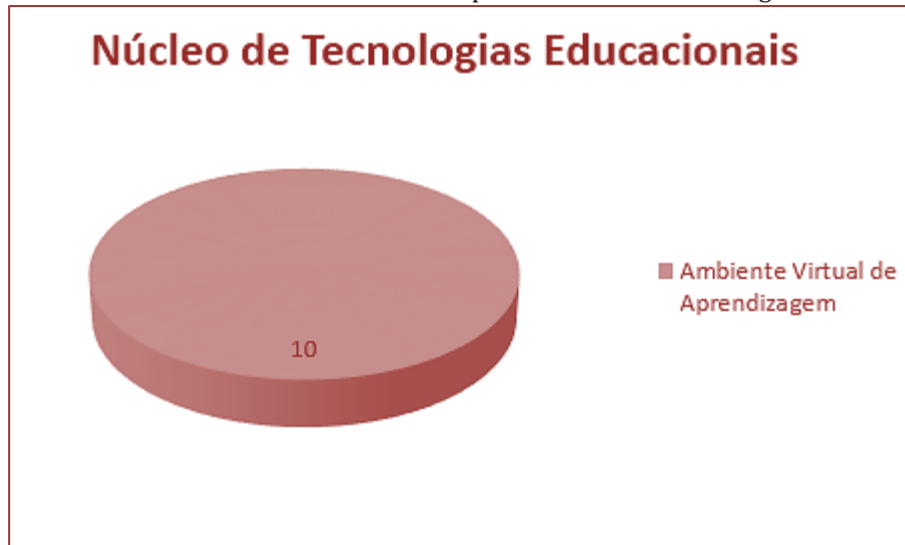
Para a maioria dos discentes, a vivência para mediação na EAD foi a primeira experiência com as TICs. A apropriação pedagógica para o uso das tecnologias não é um processo simples, requer tempo para mais estudos, novas aprendizagens, assim, o tempo é colocado como fator essencial para que os professores possam sentir-se seguros e descobrir o potencial pedagógico das tecnologias (OLIVEIRA, 2011).

Gráfico 5 – Valores dos indicadores de desempenho Professor Mediador



Na avaliação do professor mediador todos os itens alcançaram a nota máxima, esta ação é decorrente da melhor compreensão de como se ensina e aprende. O papel do professor é ampliado, ele agora precisa lidar com diferentes estratégias o que exige mudanças de hábitos e paradigmas, requer qualificação e reflexão do seu trabalho docente, compreendendo que o conhecimento é uma construção coletiva, dinâmica e autônoma. Deve possuir capacidade de liderança, abertura para a horizontalidade nas relações interpessoais que envolvem compromisso, responsabilidade, autonomia, empatia e habilidades para tomar decisões (SOUZA, 2014; COOL, 2002).

Gráfico 6 - Valores dos indicadores de desempenho Núcleo de Tecnologias Educacionais



O Núcleo de Tecnologias Educacionais é o setor responsável pelo gerenciamento do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado pelo curso a partir da plataforma Moodle, trabalha de forma integrada com a coordenação na customização do AVA do curso. Conforme podemos observar no quadro 07, o sucesso desta integração garantiu uma avaliação positiva pelos egressos do curso.

Gráfico 7 - Valores dos indicadores de desempenho Secretária Acadêmica



A secretaria acadêmica é também um espaço educativo e relevante para realização do curso, trabalha de forma integrada com a coordenação desde a revisão final do edital de seleção, passando pela matrícula até a emissão dos certificados. A Agilidade nas solicitações (item 7.1) reflete o nível de integração entre discentes, coordenação do curso e secretaria acadêmica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade de estratégias pedagógicas utilizadas na formação repercutiu de forma muito positiva no decorrer do curso, com destaque para as metodologias ativas o professor como mediador durante todo o processo formativo, a EAD, realização de trabalho em pequenos grupos, sessões fílmicas, o portfólio como instrumento de avaliação e outras.

O nível de satisfação e motivação apontado nos resultados da avaliação da reação com o processo de formação pelos egressos são indícios fortes de que poderão aplicar estas aprendizagens no contexto do trabalho. Tal evidencia, reforça a importância da proposta pedagógica pautada nos princípios do ensino das competências, da abordagem andragógica, do trabalho como princípio educativo, da aprendizagem significativa o que potencializou o desenvolvimento das competências para gestão de projetos formativos, mediação pedagogia com as metodologias ativas e educação a distância, em consonância com a PNEPS.

A avaliação da reação subsidiou a gestão da escola e pedagógica para a tomada de decisão, que optou pela continuidade do processo formativo com ampliação da carga horária e definição do padrão de desempenho para a oferta da 2ª turma do curso o que implica maior responsabilidade na garantia da qualidade pedagógica.

REFERÊNCIAS

- [1] ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC, 2007.
- [2] BEHAR, P. A. (Org.). Competências em educação a distância. Porto Alegre: Penso, 2013. 312 p.
- [3] BRASIL. Portaria GM/MS nº. 198, de 13 de fevereiro de 2004. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: www.saude.gov.br/sgtes. Acesso em: 02 set. 2020.
- [4] BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento? Brasília: Ministério da Saúde, 2018.
- [5] BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- [6] COLAUTO, R. D., et al. Filmes no processo de ensino e aprendizagem. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017.
- [7] COOL, C. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 2002.
- [8] GUSMAN, A.B. et al. Portfólio: conceito e construção. Uberaba: Instituto de Formação de Educadores, Universidade de Uberaba, 2002. Disponível em: www.uniube.br/biblioteca/novo/udi/rondon/arquivos/portfolio_biblioteca_uniube.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.
- [9] KNOWLES, M. et al. Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- [10] MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais. São Paulo: Vozes, 2008.
- [11] OLIVEIRA, C. T. C. de. Novas tecnologias aplicadas à educação. São Paulo: Senac, 2016. (Série Universitária).
- [12] SOUZA, C. S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN – FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais: aspectos gerais. Medicina, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.
- [13] ZABALA, A. ARNAU, L. Como aprender e ensinar competências. Porto alegre: Artmed, 2010.
- [14] KIRKPATRICK, D. L.; KIRKPATRICK, J. D. Como avaliar programas de treinamento de equipes: os quatro níveis. Rio de Janeiro: Senac, 2010.

Capítulo 5

Novo normal: O processo avaliativo em tempos de pandemia

Rayane Silva de Souza

Lidiane Aparecida de Almeida

Resumo: A avaliação, ao longo da história, vem ganhando mais enfoque no campo da investigação educacional em função das mudanças sociais, gerando desafios nos espaços teóricos, metodológicos e práticos. Trata-se de um processo conflituoso, e, que exige um enquadramento das ações docentes para promover aprendizagens significativas e melhoria do ensino ofertado. Assim sendo, este estudo, numa abordagem metodológica exploratória, propõe analisar as necessárias adaptações das atividades presenciais para atividades remotas, incluindo a reformulação dos processos avaliativos. A reinvenção dos processos educacionais amplia a possibilidade de utilização de ferramentas digitais e mídias sociais para estimular e orientar os alunos. Em contrapartida, no novo contexto, a avaliação na modalidade on-line exige adaptação do currículo, respeito ao cotidiano dos alunos, flexibilidade na realização das atividades, levando em consideração o ritmo individual de cada aluno. Portanto, mesmo diante de uma situação desafiadora e única, evidenciou-se que é possível explorar e criar novas formas de registrar, de planejar e avaliar o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação, autorreflexão, aprendizagem significativa, pandemia.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação, ao longo da história, vem ganhando mais enfoque no campo da investigação educacional em função das mudanças sociais, gerando desafios nos espaços teóricos, metodológicos e práticos (AFONSO, 2014, p. 488).

A eficácia dos métodos de avaliação e as exclusões que ocorrem por conta dos processos avaliativos são alguns dos conflitos entre a promessa do direito e acesso igualitário de todos à educação e o impacto dessas ações excludentes na escola. Segundo Oliveira e Vidal (2019, p. 27): “[...] Sem uma crítica radical a esses ideais, teremos dificuldades para enfrentar os processos de exclusão que permanecem sendo engendrados nas práticas avaliativas nos cotidianos escolares”.

A partir dos contextos educacionais é necessária uma consideração sociológica sobre a educação e das ações educacionais, onde essas devem atender às origens sociais e culturais dos estudantes, considerando suas caminhadas individuais e coletivas, incluindo as diferenças que integram o espaço escolar. O desafio assumido é reconstruir e ressignificar práticas e ideias que viabilizem a democracia da escola (CANDAU, 2011, p. 249).

A ação de avaliar é um processo investigativo e conflituoso e por outro lado, exige um enquadramento das ações docentes para promover aprendizagens significativas e melhoraria do ensino ofertado. Em razão disto, a avaliação não pode ser mais um obstáculo pedagógico, portanto se faz necessário romper com uma concepção avaliativa segregadora e meritocrática.

Agravando esse cenário, o ano de 2020 enfrenta uma crise na saúde vivenciada pela pandemia causada pelo vírus COVID-19, atravessando barreiras geográficas e se constituindo um inimigo de cunho mundial. São adotadas medidas de isolamento social para evitar a disseminação do vírus, incluindo a suspensão das aulas presenciais. Dessa forma, determinou-se a reconfiguração de ensino: as atividades presenciais passaram a ser *online* através de ferramentas digitais. E esse modelo de educação remota permanece enquanto houver crise sanitária, amparado legalmente pelo Ministério da Educação (MEC), através do Parecer CNE/CP Nº 5/2020 (BRASIL, 2020).

Assim sendo, este estudo propõe analisar as necessárias adaptações das atividades presenciais para atividades remotas, incluindo a reformulação dos processos avaliativos em cumprimento da carga horária mínima anual conforme regulamenta o Conselho Nacional de Educação (CNE).

2. METODOLOGIA

O presente estudo parte da necessidade de se refletir sobre as estratégias que estão sendo utilizadas, nas diversas áreas da sociedade, frente à pandemia do COVID-19, com enfoque das adaptações do sistema educacional, para conter os impactos ocasionados pelo vírus.

Nesse contexto, existem questionamentos acerca das abordagens práticas e, principalmente, avaliativas que estão sendo utilizadas na modalidade de ensino remoto. Assim, a abordagem metodológica utilizada é considerada exploratória, a partir de levantamentos bibliográficos e reflexões de práticas de ensino.

Além do mais, não objetivando encaminhar procedimentos a serem seguidos, mas, refletir sobre as práticas avaliativas adotadas.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O ato de avaliar sempre foi uma preocupação e nesse cenário pandêmico, a avaliação gerou maiores preocupações. Nesse contexto, são levantados alguns questionamentos, como a importância da avaliação, a sua elaboração e sua legitimidade.

A avaliação é encarada como um instrumento de medida da aprendizagem, com referência ao educador Cipriano Luckesi, Oliveira e Vidal (2019, p. 26) fazem o seguinte apontamento, “[...] Um modelo de escola configurado pela atuação de um único professor responsável pela aprendizagem simultânea de um grupo de estudantes. Um modelo de escola que se mantém hegemônica no século XXI”.

Para Moretto (2010, p. 115), “A avaliação da aprendizagem é angustiante para muitos professores por não saberem como transformá-la num processo que não seja mera cobrança de conteúdos aprendidos de cor, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno”. E não somente para o professor, como também para os alunos.

Nessa concepção, a atuação do professor possui uma importante ação no aprendizado de seus estudantes. Essa atuação deve levar em consideração as desigualdades que ocupam a escola e ocorrer na construção colaborativa do conhecimento e na efetividade de uma aprendizagem, alinhando com o objetivo que se espera alcançar ao elaborar um instrumento avaliativo (ORTIGÃO; OLIVEIRA, 2017, p. 99).

Segundo Candau (2011, p. 249), “[...] busca de como trabalhar de modo mais efetivo a articulação entre as questões relativas às diferenças culturais e os chamados temas próprios da didática – planejamento, seleção de conteúdo, técnicas de ensino, avaliação etc.”.

Com o intuito de garantir o direito de todos, em condições iguais de oportunidades e acesso, um grande desafio é articular toda diversidade existente no ambiente escolar aos conteúdos formativos que a escola deve trabalhar, com experiências concretas dos alunos em seu meio sociocultural.

A insegurança, perante a situação inédita vivenciada neste período de pandemia, trouxe implicações e reformulações para o processo de avaliação. E é nesse momento que sua efetividade volta a ser questionada, possibilitando refletir sobre possíveis mudanças.

A reinvenção dos processos educacionais amplia a possibilidade de utilização de ferramentas digitais e mídias sociais para estimular e orientar os alunos. Assim, tornado a ação de avaliar ainda mais desafiadora, pois se faz necessário também reinventar os tradicionais processos de avaliação adotados por grande parte das escolas.

Nessa perspectiva tradicional, o professor é responsável por saber, planejar e apresentar os conteúdos aos alunos, que por sua vez ficam incumbidos de aprender o que é posto e apresentarem resultados através das verificações de aprendizagem. Para Afonso (2014, p. 491), “[...] consequências, dificilmente isentas de tensões e contradições, que se desenvolvem ou podem desenvolver, de modo intencional ou não intencional, entre os diferentes modelos, formas ou dispositivos de avaliação [...]”.

Em contrapartida, no novo contexto, a avaliação na modalidade *on-line* exige adaptação do currículo, respeito ao cotidiano dos alunos, flexibilidade na realização das atividades, levando em consideração o ritmo individual de cada aluno. Esses deixam de ser avaliados de forma única e passam a ser avaliados durante todo o processo, como por exemplo, durante a participação e trocas ocorridas durante uma aula *on-line* (ANDRÉ, 1996, p. 19).

Para Miller (2014, p. 2048), “[...] com subjetividades incorporadas, conflitantes e em conflito, [...] dão forma ao que é “oficialmente” construído, experimentado e “compreendido” como currículo e ensino”.

O processo de reorganização das estruturas curriculares na modalidade de ensino remoto exigiu não somente a utilização de novos meios e metodologias, como também a ressignificação dos saberes teóricos e da prática. Acentuando ainda mais a ruptura das práticas tradicionais da educação (ORTIGÃO; OLIVEIRA, 2017, p. 96).

Dessa maneira, é fundamental a elaboração de práticas didático-pedagógicas que facilitem a aprendizagem significativa e estimulem a autonomia do aluno na produção de conhecimento, intermediado pelo professor. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um olhar novo recebeu o processo avaliativo dos estudantes frente à crise vivenciada pela pandemia. Uma vez que por meio da avaliação tradicional era atribuída uma nota ao aprendizado do aluno e as tecnologias educacionais eram consideradas como um diferencial, o professor tornou-se essencial em se readaptar, reorganizar suas práticas e reestruturar a avaliação em concordância com a forma de ensino.

A distância que o ensino remoto trouxe entre o professor e o aluno impossibilita um acompanhamento mais individualizado frente às dificuldades apresentadas, levando a reflexão do quanto há de importante nessa relação. No ensino presencial, é possível que o professor analise, identifique as possíveis dúvidas e ofereça possibilidades para aprimorar a aprendizagem dos seus alunos.

No atual cenário, se fez necessário maior entendimento dos professores com o intuito de reduzir os impactos dessa crise, enfatizando a necessidade de uma autorreflexão da prática e aplicabilidade com a realidade em que atua, em buscar de novos caminhos para uma aprendizagem significativa.

Esses caminhos foram caracterizados pelo uso de ambientes virtuais de aprendizagem, mensagens e comentários durante as aulas e ferramentas tecnológicas. Por meio desses processos é possível fazer um levantamento do quanto está sendo aprendido pelos alunos e quais conteúdos precisam de novas abordagens.

Conforme Ortigão e Oliveira (2017, p. 93), “para que a avaliação não se torne mais um obstáculo no processo de aprendizagem é necessário romper com uma concepção avaliativa que somente julga e rotula, segregando os alunos que não seguem um padrão estabelecido”.

E principalmente, questionar qual é o efetivo papel das avaliações e sua função no processo de ensino-aprendizagem. A atenção desse processo deve ser voltada para o estudante, oferecendo assistências necessárias para superar as lacunas na aprendizagem identificadas. É emergente pensar em soluções para que não haja aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história da educação, o ato de avaliar sempre indicou um processo complexo. Dentro do contexto pandêmico, a educação tradicional teve que ser reinventada e trouxe para os docentes uma reflexão a respeito da necessidade de adequar-se.

Além disso, ressaltou-se a importância de políticas públicas voltadas à desigualdade social e econômica e da necessidade de uma reconfiguração das avaliações que considerem a subjetividade individual e coletiva.

Em síntese, mesmo diante de uma situação desafiadora e única, evidenciou-se que é possível explorar e criar novas formas de registrar, de planejar e avaliar o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- [1] ANDRÉ, M. E. D. A. Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 99, p. 16-20, nov. 1996.
- [2] AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. Avaliação, Campinas, v. 19, n. 2, 487-507, 2014.
- [3] BRASIL. Parecer CNE/CP Nº: 5/2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 set. 2020.
- [4] CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v.11, n. 2, 240-255, 2011.
- [5] FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- [6] MILLER, J. L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, 2043-2063, 2014.
- [7] MORETO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- [8] OLIVEIRA, C. S.; VIDAL PEREIRA, T. Desconstruindo os mitos de avaliação na educação básica. In: BASTOS LOPES, D.; VIDALPEREIRA, T. In: Currículo e Diferença na Educação Básica: diálogos nos colégios de aplicação. Rio de Janeiro: CRV, 2019. p. 23-34.
- [9] ORTIGÃO, M. I. R.; OLIVEIRA, R. L. Diferença e insubordinação criativa: negociando sentidos com a avaliação. REnCiMa, São Paulo, v. 8, n. 4, p. 91-105, 2017.

Capítulo 6

Avaliação diagnóstica: Uma prática necessária à ação docente

Gilmario de Souza Amorim

Eidson Lima Damasceno

Karina Karla Rodrigues Miguel Nunes

Aurília de Brito Lima

Resumo: Este trabalho busca refletir sobre a visão dos docentes do 2º Ano do Ensino Fundamental do município de Petrolina – PE em relação à avaliação diagnóstica. Foi realizada uma pesquisa de campo via formulário on-line a fim de elucidar tal questão. As discussões abordam o perfil dos educadores que fizeram parte da pesquisa, apresentando a média de idade deles, formação acadêmica e o tempo de atuação na educação básica, bem como o ponto de vista por eles apresentado em relação aos seguintes pontos: para que serve a avaliação; em que momento ela deve ser pensada; se questões de ordem filosófica, sociológica e/ou econômica devem ser levadas em consideração no momento da avaliação; a importância da avaliação diagnóstica e o que deve ser feito a partir de seus resultados, fechando essa seção com um recorte visionário sobre o papel da avaliação diagnóstica no contexto em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos. O estudo aponta-se nas contribuições de Perrenoud (1999), Luckesi (2003), Hoffmann (2009), Camargo (2010) e Medeiros (2014). Conclui-se que um dos pontos mais importantes o fato de a avaliação diagnóstica apontar caminhos para novas oportunidades de aprendizagem, levando professores a refletirem sobre fragilidades detectadas no início ou no decorrer de um processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação diagnóstica, Perfil dos educadores, Ensino e aprendizagem, Resultados.

1. INTRODUÇÃO

O processo avaliativo é inerente à ação humana. No contexto educacional a avaliação está presente com maior destaque e se desdobra em ações que, ao longo da história, parecem ser voltadas para de alguma forma aferir a aprendizagem dos alunos. No tocante à avaliação diagnóstica, sabe-se que ela busca identificar as fragilidades e/ou potencialidades de aprendizagem do aluno com o intuito de escolher a metodologia de trabalho mais adequada a ser utilizada pelo professor.

O conceito de avaliação é algo que vem sendo amplamente discutido no campo educacional, mas que ainda é permeado por divergências entre muitos docentes e pensadores da área. Nesse estudo, buscou-se analisar de forma mais sistemática o que os professores do 2º Ano do Ensino Fundamental do município de Petrolina – PE pensam a respeito da avaliação diagnóstica. Desse modo, ao apresentar os resultados obtidos nesse estudo, comparando-os com a literatura existente sobre a temática é possível contribuir de forma significativa para professores e pesquisadores da área, provocando uma reflexão entre o que acontece na teoria e na prática.

De forma mais ampla esse estudo objetivou refletir sobre a visão dos docentes do 2º Ano do Ensino Fundamental do município de Petrolina – PE em relação à avaliação diagnóstica, ao passo em que de modo mais específico, objetivou-se conhecer o perfil desses educadores, bem como refletir sobre o processo avaliativo a partir de questões de ordem filosófica, sociológica e/ou econômica.

O caminho metodológico adotado para este estudo buscou levantar dados acerca da temática, partindo para uma abordagem qualitativa, e analisando a relação da realidade do objeto estudado com a literatura existente. Para tanto, foi feita uma pesquisa de campo, via formulário on-line em virtude da pandemia provocada pelo novo coronavírus. O formulário foi disponibilizado em um grupo de WhatsApp com professores do 2º Ano do Ensino Fundamental do município de Petrolina – PE.

As discussões acerca dos resultados aqui apresentados abordam de maneira sucinta o perfil dos educadores que fizeram parte da pesquisa, apresentado a média de idade deles, formação acadêmica e o tempo de atuação na educação básica. Prossegue-se com algumas considerações acerca da prática pedagógica dos sujeitos envolvidos, destacando os seguintes pontos: para que serve a avaliação; em que momento ela deve ser pensada; se questões de ordem filosófica, sociológica e/ou econômica devem ser levadas em consideração no momento da avaliação; a importância da avaliação diagnóstica e o que deve ser feito a partir de seus resultados. Por fim e não menos importante, apresenta-se um recorte visionário sobre o papel da avaliação diagnóstica no contexto em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos.

A partir das discussões que aqui foram propostas, depreende-se que é possível contribuir com a comunidade acadêmica sobre a temática apresentada, uma vez que elas provocam um processo de reflexão, que por sua vez, contribui para análises de práticas adotadas. Esse tipo de postura, em si, já pode se configurar como um processo de transformação.

2. METODOLOGIA

Na tentativa de conhecer a visão dos docentes do 2º Ano do Ensino Fundamental do município de Petrolina – PE em relação à avaliação diagnóstica, esta pesquisa caracterizou-se como explicativa, que segundo Xavier (2014, p.46) “consiste em aprofundar a realidade observada para compreender seus pormenores”. Nessa perspectiva, foi feito um levantamento de dados, por amostragem, acerca da temática em questão.

A posteriori partiu-se para uma abordagem qualitativa, buscando verificar a relação da realidade do objeto de estudo com a literatura existente, para tanto, foi feita uma pesquisa via formulário on-line em virtude da pandemia provocada pelo novo coronavírus, que dificulta o contato presencial.

O formulário foi disponibilizado em um grupo de WhatsApp com professores do 2º Ano do Ensino Fundamental do município de Petrolina – PE, o qual, na data do envio do formulário, comportava 132 participantes. Depois de 08 dias do envio, 14 pessoas responderam ao questionário, que dispunha de um texto introdutório, no qual estava explícito o objetivo geral da pesquisa, bem como sua finalidade, além da garantia de anonimato dos participantes. Cabe ressaltar que os professores concordaram em participar da pesquisa e ficaram cientes do uso de seus resultados para esse fim.

Optou-se por esse tipo de pesquisa, pois se considera que ele ofereça mais sustentação para análise e interpretação dos resultados esperados. Corroborando com isso, sobre a análise de dados, Gil (2008, p.175) diz que ela “tem como objetivo organizar e sumarizar os dados de tal forma que possibilitem o

fornecimento de respostas ao problema para a investigação”, o que vai de encontro à proposta inicial aqui levantada.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Um dos grandes desafios da educação contemporânea consiste na ressignificação de pressupostos metodológicos e epistemológicos que envolvem a temática avaliação. Ressignificar tais pressupostos, porém, perpassa diretamente pela visão que o educador, enquanto agente avaliador tem de homem e de sociedade, compreendendo as mudanças nela ocorridas ao longo do tempo e se despidendo de práticas, passadas de geração em geração, que pouco contribuem para a formação integral do aluno.

Sobre práticas tradicionais de avaliação, Perrenoud (1999, p.11) coloca que “os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarbada pelo professor e pelos melhores alunos”. Apesar de o processo avaliativo ser algo complexo, é preciso que se enxergue a avaliação para além disso, pois, o ato de avaliar não pode e não deve ser compreendido como sinônimo de classificação pura e simplesmente.

Considerando avaliar um ato complexo, que faz parte da vida cotidiana, em que é preciso assumir opiniões concretas que ajudem nas tomadas de decisões em busca da construção de habilidades, ideias e ideologias, faz-se necessário contextualizar a avaliação da aprendizagem como parte indissociável do planejamento docente. (VASCONCELLOS, 2009).

Falar de avaliação nos dias atuais requer uma reflexão profunda acerca do tema, pensando no aluno enquanto sujeito de uma aprendizagem que gere significado para ele. Nessa perspectiva, assume lugar de destaque a avaliação da aprendizagem, em que professores e alunos trabalham como aliados em busca da concretização de um mesmo objetivo, em que um não se efetiva sem a realização mútua do outro. É como se fosse um processo de mediação do conhecimento que deve ser construído. A avaliação mediadora evolui no campo de ações de reflexão, provocando desafios ao educador na constante busca pela contribuição, elucidação, favorecimento à troca de ideias entre os sujeitos envolvidos no processo educacional e/ou avaliativo, com vistas à superação do saber transmitido, evidenciando uma produção de saber construído a partir da compreensão dos fenômenos abordados (HOFFMANN, 2009).

Com base nas contribuições dos autores, percebe-se a importância de se pensar em avaliação na perspectiva da aprendizagem. Contudo, nesse estudo foi feito um recorte para avaliação diagnóstica, partindo do pressuposto de avaliação enquanto objeto de transformação de práticas. A avaliação da aprendizagem, por si, já pode ser compreendida como diagnóstica, uma vez que ao perceber fragilidades em habilidades, direciona práticas para correção das mesmas durante um ciclo e/ou processo. Para que a avaliação da aprendizagem seja, também, diagnóstica é preciso que ela leve em consideração o crescimento do educando (LUCKESI, 2003). Partindo dessa premissa, a avaliação diagnóstica não pode ser pensada desconsiderando o contexto de avaliação da aprendizagem.

3.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao analisar as diversas contribuições da literatura existente sobre avaliação diagnóstica, foi possível constatar que não há, por parte de estudiosos na área, um conceito uniforme do termo. Contudo, a partir das análises feitas, pode-se compreendê-la como uma ação avaliativa que busca conhecer as dificuldades e as potencialidades do aluno e, que pode ser realizada no início de um processo de ensino e aprendizagem e ao longo dele.

Pode-se dizer que a avaliação diagnóstica busca evidenciar as fragilidades e potencialidades dos alunos frente a um objetivo proposto, podendo direcionar as práticas de ensino mais adequadas e possíveis de serem utilizadas pelos professores. Considera-se que ela é indispensável em qualquer etapa do desenvolvimento escolar, contudo, não é incomum que essa prática seja mais forte na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, razão pela qual optou-se por analisar de forma particular a visão de um grupo de professores do 2º ano do ensino fundamental sobre esse tipo de avaliação.

Ao se considerar que, ao adentrar o 2º ano do ensino fundamental as crianças, devem aprofundar as habilidades que foram introduzidas no seu processo de alfabetização, mas que ainda não foram consolidadas é de suma importância que se faça uma avaliação diagnóstica para saber que habilidades precisam ser aprofundadas ou até mesmo introduzidas, a fim de resgatar aprendizagens já existentes para que os alunos avancem no processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, Camargo (2010, p.14) nos diz que esse tipo de avaliação “acontece geralmente no começo do ano letivo antes do planejamento, onde o professor verifica os conhecimentos prévios dos alunos, o que eles sabem e o que não sabem sobre os conteúdos. Não tem a finalidade de atribuir notas”.

A autora corrobora com o pensamento de que a avaliação diagnóstica não tem como função atribuir notas e classificar os alunos, mas sim de perceber a situação de aprendizagem em que cada um deles se encontra, para que, a partir daí, o professor possa direcionar seu planejamento e pensar nas práticas que vai adotar.

Ter esse ponto de partida já no início do ano letivo no 2º ano do ensino fundamental permite ao professor traçar mecanismos de intervenções que, porventura, precisem ser feitas no início do ano letivo, para que as dificuldades encontradas sejam sanadas em tempo hábil. Todavia, para que isso aconteça, o docente deve estar envolto nas concepções que a avaliação é, também, um ponto de partida para a mudança de práticas pedagógicas que não surtem efeitos esperados, e que tal situação, nem sempre está relacionada com a falta de conhecimento dos alunos.

Há situações em que a falta de conhecimento dos alunos pode ser fruto das práticas de ensino adotadas pelo professor. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica, na visão de Luckesi (2003, p.82), “não se propõe e nem existe de forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista”. Depreende-se que, de acordo com as informações obtidas numa avaliação diagnóstica, é possível planejar intervenções necessárias a fim de que os estudantes atinjam os objetivos esperados.

Entende-se que a avaliação diagnóstica seja compreendida como mudança de postura, mas para que isso aconteça, de acordo com Medeiros (2014, p.30) “[...] os professores [...] devem pensar em ações para serem aplicadas em sala de aula com o intuito de melhorar o aprendizado dos alunos naqueles conteúdos [...]”. Com base nisso, depreende-se que a partir da avaliação diagnóstica pode-se averiguar a posição que o educando se encontra frente às aprendizagens que lhe serão propostas.

A avaliação diagnóstica no processo de alfabetização é indispensável para a tomada de decisões do professor, a fim de alcançar os objetivos propostos para cada processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o documento elaborado pelo Ministério da Educação Cultura: Indagações sobre currículo aponta que “a educação escolar é cheia de intenções, visa atingir determinados objetivos educacionais, sejam estes relativos a valores, atitudes ou aos conteúdos escolares” (BRASIL, 2007, p. 20). A partir dessa afirmativa, compreende-se o processo avaliativo como uma atividade inerente ao processo pedagógico, que inclui ações que implicam de forma direta na ação educativa (BRASIL, 2007).

De acordo com as contribuições desse documento, percebe-se que toda ação educativa é fruto de objetivos previamente traçados. Assim, a avaliação diagnóstica permite ao professor mensurar em que grau esses objetivos estão ou não sendo alcançados, para que, a partir dessa mensuração direcionar as ações que permearão sua prática, visando sempre o desenvolvimento do educando.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A adoção de práticas inovadoras dentro dos espaços escolares tem sido cada vez mais objeto de discussão entre estudiosos da área. No campo da avaliação diagnóstica isso não é diferente. Todavia é preciso romper com as barreiras do conservadorismo e abrir espaço para o diálogo e a reflexão acerca de práticas pedagógicas adotadas, visando sempre o protagonismo do aluno. Nessa perspectiva, faz-se necessário conhecer a ponto de vista dos professores do 2º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Petrolina – PE.

4.1 O PERFIL DOS PROFESSORES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE PETROLINA – PE

Considerando que as concepções de um sujeito sobre determinada situação perpassa pela visão que ele tem de mundo, de homem e de sociedade, e que essa visão está também relacionada à geração da qual esse sujeito é oriundo, para melhor compreender o ponto de vista dos professores que fizeram parte da pesquisa, buscou-se saber, primeiramente, a idade deles.

Sobre o perfil dos educadores 57,1% deles afirmaram ter 36 anos ou mais; 35,7% estão 31 e 35 anos de idade e 7,1% estão entre 26 e 30 anos. A partir dessa análise é possível perceber que a maioria dos

professores tem mais 30 anos. O que pode significar que muitos deles já têm algum tempo de experiência na docência e tem contatos com práticas avaliativas.

A formação docente é algo que implica diretamente nas práticas pedagógicas, uma vez que o conhecimento é uma fonte inesgotável e que é preciso aliar a prática às teorias existentes. Nesse sentido, saber a formação acadêmica do grupo de professores, torna-se relevantes para compreender seu ponto de vista. A partir dos dados coletados percebeu-se que 78,6% já são especialistas e que 21,4% são graduados. Observa-se que a maioria dos professores já possui pós-graduação *latu sensu* e uma pequena quantidade está em nível de graduação. Embora não haja nenhum professor com pós-graduação *strictu sensu*, depreende-se que há uma preocupação com formação continuada, uma vez que a maioria já é especialista.

O tempo de atuação na educação básica também diz muito sobre a postura de um professor. No tocante a essa questão, é possível perceber, analisando o gráfico abaixo, que metade dos professores tem mais de 05 (cinco) anos de experiência na educação básica, reforçando o que foi apresentado no primeiro gráfico. Apenas 01 (um) dos 14 (catorze) professores que responderam a pesquisa está no seu primeiro ano de atuação. Espera-se que, com o passar dos anos, a experiência adquirida sirva de subsídios para a mudança de postura no campo avaliativo, quando essa se fizer necessária.

É importante frisar, contudo, que o pouco tempo de experiência não é sinônimo de práticas ruins. O que se busca destacar aqui é o fato de que a avaliação diagnóstica revela caminhos a serem seguidos, que muitas vezes, mexe com os brios de professores experientes, que se valem de práticas sem êxito para o processo de ensino e aprendizagem e, que podem se revelar resistentes a mudanças. Sobre essa questão, constatou-se que 50% dos professores atua na educação básica de 6 a 10 anos; 21,4% atua de 2 a 5 anos; o mesmo percentual identificado para quem atua há 11 anos ou mais ao passo em que apenas 7,1% estão no seu primeiro ano de atuação.

4.2 A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA VISÃO DOS PROFESSORES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE PETROLINA - PE

A avaliação diagnóstica é importante, mas saber o que os atores diretamente envolvidos no processo avaliativo pensam sobre ela é indispensável. Por isso os professores que aceitaram fazer parte desta pesquisa foram questionados sobre alguns pontos considerados pertinentes sobre a temática.

Nessa perspectiva, o primeiro questionamento feito foi em relação ao que vem a ser o processo avaliativo. Sobre 85,7% dizem que avaliam para mensurar resultados no início, durante e/ou a final de um processo. 7,1% dizem que o fazem para nortear possíveis práticas de intervenções e, outros 7,1% dizem que o processo avaliativo serve para perceber como está o processo de ensino e aprendizagem e, caso não esteja acontecendo a contento, reavaliam suas práticas em busca da concretização dos objetivos.

Analisando as respostas dadas ao questionamento feito, percebe-se que a maioria dos professores diz o que o processo avaliativo serve para mensurar resultados no início, durante e/ou no final de um processo. Não se pode considerar essa afirmativa como errada, no entanto, esse não deve e não pode ser o único objetivo da avaliação. Para avaliar na perspectiva de transformar, é preciso pensar nos processos de ensino e aprendizagem e, caso estes não estejam acontecendo, reavaliar as práticas pedagógicas é uma boa saída.

Sabendo-se que a avaliação é uma atividade que permeia o processo educacional, é preciso pensar no momento em que se deve avaliar. Sobre essa questão, 71,4% dos professores dizem fazê-lo ao longo de um processo; 21,4% preferem fazê-lo no início de um processo e os outros 7,1% o fazem sempre que percebem a necessidade. Há um alinhamento de ideias entre os professores, tendo em vista que mais de 70% deles pensam que a avaliação precisa ser pensada ao longo de um processo, pois ao ser feita, é possível diagnosticar as dificuldades apresentadas pelos alunos e buscar corrigi-las em tempo hábil.

Avaliar levando em consideração o perfil dos sujeitos avaliados é uma prática de avaliação transformadora. Sobre isso, os professores foram indagados se costumam levar em consideração questões de ordem filosófica, sociológica e/ou econômica. Sobre essa questão 85,7% compreendem que essas questões influenciam direta ou indiretamente no rendimento escolar dos alunos. Os outros 14,3% dizem que só pensam de vez em quando, a depender da disponibilidade de tempo.

Já no tocante à avaliação diagnóstica, especificamente, foram unânimes aos reconhecer a importância dela, por acreditarem que ela pode apontar caminhos que devem ser seguidos. Em relação aos resultados da avaliação diagnóstica, quase 93% diz que busca redirecionar suas práticas/metodologias a fim de melhorar os resultados que não foram satisfatórios.

Muitas vezes não basta que o professor queira adequar suas práticas e mudar de postura quando for o caso. É preciso que o sistema educacional no qual ele esteja inserido lhe permita agir de tal maneira. Ao serem questionados se o papel da avaliação diagnóstica para o 2º ano do ensino fundamental de Petrolina está sendo cumprido como deveria, apenas 14,3% respondem de forma positiva; 35,7% acreditam que esse é meramente burocrático e outros 50% consideram que apenas parte desse papel é cumprida, uma vez que o sistema educacional não dispõe de tempo suficiente para possíveis intervenções.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhece-se os entraves que o processo avaliativo exige, sobretudo no que tange à avaliação diagnóstica, que muitas vezes implica numa percepção individualizada para cada aluno e na ruptura de práticas pedagógicas centradas no professor.

Uma das considerações mais importantes a que esse estudo nos leva, é o fato de avaliação diagnóstica apontar caminhos para novas oportunidades de aprendizagem, levando professores a refletirem sobre fragilidades detectadas no início ou no decorrer de um processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é preciso valorizar cada passo dado pelo aluno na construção de seu conhecimento.

Frente aos objetivos propostos foi possível conhecer um pouco do perfil dos educadores do 2º Ano do Ensino Fundamental do município de Petrolina – PE, e perceber a partir das respostas coletadas que eles buscam refletir sobre o processo avaliativo a partir de questões de ordem filosófica, sociológica e/ou econômica, por considerarem que influenciam de forma direta no processo educacional.

A partir das situações aqui levantadas, é possível contribuir com a comunidade acadêmica sobre a temática apresentada, uma vez que elas provocam um processo de reflexão, que por sua vez, contribui para análises de práticas adotadas e possíveis mudanças de posturas.

Em virtude da complexidade no processo avaliativo e a partir das considerações feitas até aqui, novas oportunidades de aprofundamento sobre a temática podem se dar a partir da análise de como a avaliação da aprendizagem e a avaliação diagnóstica conversam entre si, visando sempre o protagonismo do aluno.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação. Brasília, 2007.
- [2] CAMARGO, Wanessa Fedrigo. Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.
- [3] GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- [4] HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- [5] LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 15ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- [6] MEDEIROS, Daniela Silva Mendes. A avaliação diagnóstica da Secretaria da Educação do Estado de Goiás: das intenções às ações. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2014.
- [7] PERRENOUD, Phillippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- [8] VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Avaliação & ética. 2. ed. Londrina: Eduel, 2009.
- [9] XAVIER, Antonio Carlos. Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos: ciências humanas e sociais aplicadas: artigo, resumo, resenha, monografia, tese, dissertação, TCC, projeto, slide. Recife: Rêspel, 2014.

Capítulo 7

Diagnóstico da escrita: Para que serve e como interpretá-lo?

Adriétt de Luna Silvino Marinho

Resumo : Este artigo apresenta uma experiência realizada com os professores do 1° ao 3° ano de uma rede municipal de ensino, da Região Metropolitana do Recife/PE, durante o primeiro encontro formativo do ano de 2020 com seus professores alfabetizadores. O enfoque está na interpretação precisa do diagnóstico da escrita infantil com base nos pressupostos teóricos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Foram elaboradas, pela equipe técnica da Secretaria de Educação, fichas de avaliação do desenvolvimento da escrita a fim de que os professores realizassem com suas turmas. Após o período destinado para a avaliação diagnóstica nas escolas, a análise dos protocolos respondidos pelas crianças foi realizada na formação continuada, com o grande grupo de professores. Os resultados apontaram que a maioria dos professores não sabia diagnosticar em que hipótese de escrita os estudantes estavam e nem sabia o que significavam os escritos revelados pelas crianças. Os dados revelam a importância da formação continuada de professores como recurso essencial à instrumentalização docente.

Palavras-chave: Formação docente, Formação continuada, Psicogênese da língua escrita, Diagnóstico da escrita.

1. INTRODUÇÃO

Mais do que nunca, o papel do professor vem sendo alvo de inúmeros debates. No momento em que o país chega a sugerir que qualquer pessoa possa ensinar as crianças em casa, é importante notar que o trabalho docente é altamente especializado e requer metodologias específicas a fim de provocar mudanças consistentes na construção do conhecimento dos meninos e meninas que frequentam nossas escolas. Nesse sentido, o docente precisa buscar novos conhecimentos e saber como aplicá-los em suas aulas.

Quando nos referimos aqueles que alfabetizam as crianças, entendemos que esse profissional é o responsável por planejar e executar ações pedagógicas que ajudem os estudantes a desenvolver suas habilidades de ler e escrever com compreensão.

Apesar da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999) ter ganhado algum espaço no cenário educacional brasileiro, a ideia de "prontidão" para a alfabetização e de um "desabrochar natural" que ocorreria por volta dos 6 anos (BRANDÃO & ROSA, 2010) ainda circula entre os docentes. Muitos professores ainda recorrem a recursos provenientes da ideologia empirista-associacionista para alfabetizar seus alunos e o fazem porque não têm segurança ou conhecimento suficientes para elaborar suas aulas voltadas à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

A pedagogia da leitura/escrita dedicou-se insistentemente a uma polêmica infrutífera sobre os métodos (FERREIRO, 2011). E esses "velhos métodos de alfabetização" transmitem uma sensação de segurança ao professor, pois, todos eles constroem sequências idealizadas de progressão acumulativa, os famosos "passos metodológicos". Assim, o professor que ainda não domina as teorias e não conhece as pesquisas relacionadas ao tema, muitas vezes recorre a essas metodologias, porque elas lhe oferecem uma "receita" pronta.

Ao realizar uma pesquisa sobre práticas de ensino da escrita na Região Metropolitana do Recife, Marinho (2013) percebeu que várias crianças de uma determinada turma pareciam ter decorado algumas palavras e as usavam para responder ao ditado, chegando a demonstrar uma escrita silábica, mas sem ricas variações interfigurais, esse resultado nos testes das crianças era um reflexo do ensino ministrado pela docente que, apesar de apresentar estratégias para tornar as aulas mais lúdicas, ainda via a língua como um código de transcrição e as atividades propostas remetiam à memorização de "famílias silábicas".

É importante destacar que, mesmo antes de saber ler e escrever convencionalmente, a criança elabora hipóteses sobre a escrita. Descobrir em qual hipótese o estudante está é um importante passo para os professores alfabetizadores ajudarem todas as crianças a avançar.

Sobre a teoria da psicogênese, Morais (2012) ressalta que esta teoria trouxe grandes contribuições ao ensino da língua escrita, pois enfraqueceu os métodos tradicionais de ensino, (que supõem que o aluno aprende repetindo e memorizando) ao apresentar a escrita como um sistema notacional em que, para dominá-lo, é necessário compreender as propriedades do alfabeto e encontrar respostas para duas questões centrais: o que a escrita representa e como ela cria representações.

Para formular suas hipóteses sobre a escrita, o aprendiz lança mão de estratégias e reflexões provenientes de conhecimentos prévios que adquire em sua vida cotidiana. Por exemplo, observando como as pessoas escrevem, as crianças tendem a perceber que desenhar e escrever são fenômenos distintos, porém, isso não significa que já tenham percebido a relação da escrita com a pauta sonora. A esse respeito, Cardoso-Martins e Batista (2005) sugerem ser possível que o conhecimento do nome das letras auxilie a criança a aprender as correspondências entre as letras e os sons, o que lhe serviria de apoio para avançar em sua apropriação do Sistema de Escrita (esse conhecimento as crianças adquirem por meio de boas práticas pedagógicas).

Evidentemente, conhecer as letras por seus nomes não significa inserir as crianças (desde a educação infantil) a treinos exaustivos a fim de se memorizar letras e desenhá-las rigorosamente, sem que haja uma efetiva reflexão. Marinho (2015) investigou turmas do último ano da educação infantil a fim de identificar práticas destinadas ao ensino e à reflexão do SEA que as docentes promoviam com seus pequenos aprendizes. Os resultados revelaram que havia o desejo por parte das professoras de realizar atividades diferenciadas e prazerosas, mas faltava-lhes a compreensão sobre o que seria essencial que seus alunos aprendessem na etapa que estavam, consequentemente, elas não sabiam elaborar atividades que atendessem e explorassem as habilidades necessárias.

Morais (2019) afirma que, para planejar o ensino da língua, os professores devem responder às perguntas: quando, o quê e como propor intervenções eficazes para ajudar os alunos a avançarem?. O autor defende que, para garantir que haja o domínio do aprendiz sobre a escrita alfabética, o ensino sobre a língua deve conciliar a reflexão sobre as palavras e sobre sua notação com as práticas de leitura e produção textual, ou seja, alfabetizar letrando (SOARES, 2000).

Sabemos que muitas pesquisas têm se dedicado a investigar a apropriação de crianças sobre o SEA e várias delas têm analisado práticas docentes de ensino da escrita e da leitura, apesar dessa amplitude nos debates sobre o tema, ainda existe entre muitos professores a insegurança ao interpretar os protocolos das crianças quanto às hipóteses de escrita que apresentam. Consequentemente, boa parte desses profissionais têm dificuldades para executar atividades direcionadas ao avanço dos estudantes de acordo com a sua compreensão do SEA em dado momento.

Por este motivo, esta pesquisa destinou-se à investigar os efeitos da instrumentalização dos professores alfabetizadores com relação ao conhecimento da Teoria da Psicogênese da Escrita e das intervenções adequadas à cada etapa do desenvolvimento infantil rumo à apropriação da escrita por meio da formação continuada.

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é discutir sobre a formação continuada de professores como instrumento de autonomia docente. Para alcançar esse objetivo maior, traçamos alguns objetivos específicos: refletir sobre o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; analisar as fragilidades existentes na prática de alguns professores alfabetizadores quanto à interpretação das hipóteses de escrita delineadas por Ferreiro e Teberosky (1999); discutir sobre a importância do instrumento diagnóstico em turmas de alfabetização.

2. METODOLOGIA

Este estudo é de natureza qual-quantitativa e seu principal objeto de estudo são as respostas dos professores de uma rede pública municipal de ensino a uma avaliação realizada durante um encontro formativo destinado à interpretação do instrumento diagnóstico da escrita de seus alunos.

Participantes:

64 professores que, na ocasião, lecionavam em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Instrumento Diagnóstico de Escrita: Foi aplicado por cada professor em suas respectivas turmas, no mês de fevereiro, e os resultados foram levados para o encontro formativo a fim de serem analisados com o grande grupo.

Estrutura do encontro formativo:

* Socialização de experiências: Principais dificuldades para a aplicação do diagnóstico Alternativas para minimizar os impactos

* Por que realizar o diagnóstico? Refletir sobre a importância de *identificar* quais hipóteses sobre a língua escrita as crianças tinham na ocasião e, com isso, *adequar o planejamento* das aulas de acordo com as necessidades de aprendizagem da turma. Análise da estrutura do instrumento (Análise de cada tarefa do diagnóstico, apontando o que cada uma delas permitia avaliar e compartilhando as experiências de como foi realizado).

* Psicogênese da Língua Escrita:

- - Compreendendo as classificações propostas por Ferreiro (19...), e Ferreiro e Teberosky (1999) rumo à apropriação da escrita e as influências piagetianas na teoria da Psicogênese.
- Hipóteses e níveis conceituais (definição, características e exemplos).
- Sugestões de atividades para os estudantes avançarem em cada hipótese.
- Atividade prática - Analisar os protocolos (diagnósticos da sua turma com base no que foi estudado e escolher os que tem dúvidas para o grande grupo analisar junto).

* Carga horária: O encontro aconteceu em um único dia, porém, devido ao quantitativo de professores, foi dividido em três turnos (manhã, tarde e noite), cada turno totalizou 4h.

Coleta de dados: Os dados foram coletados durante a formação, através de uma avaliação respondida pelos docentes ao término do encontro formativo, essa avaliação era relacionada à seguinte questão: "Este encontro formativo trouxe conhecimentos novos para ajudar você em sua prática pedagógica?". Também foram considerados relatos dos docentes nos debates que foram realizados no encontro e em como estes profissionais analisavam os protocolos (respostas) dos seus estudantes. As respostas foram sistematizadas em um gráfico para melhor leitura e interpretação e os dados analisados à luz do referencial teórico da área.

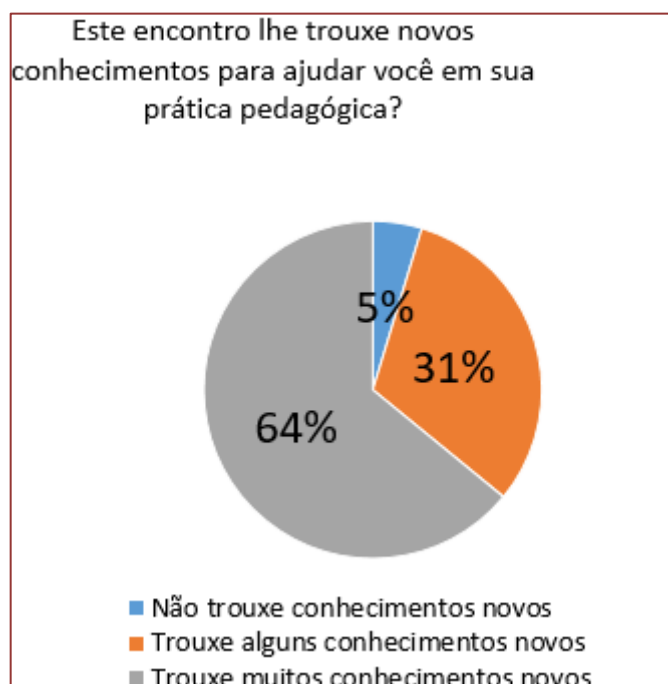
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O encontro formativo, realizado no mês de março, teve o objetivo de instrumentalizar os professores alfabetizadores da rede municipal quanto à compreensão teórica da psicogênese e à interpretação precisa do diagnóstico de escrita de seus alunos e permitir-lhes ter mais autonomia em sua prática diária.

Ao longo da formação, os professores compartilharam suas experiências e relataram as dificuldades encontradas ao aplicar o diagnóstico. Alguns professores julgavam que a atividade seria uma prova classificatória, e muitos outros temiam que os "baixos" resultados de sua turma fossem considerados como um "fracasso" da prática docente.

Após compartilharem suas angústias e dúvidas concernentes à necessidade da aplicação do diagnóstico a cada bimestre, o grupo apontou possibilidades para minimizar os impactos durante a aplicação, pois as docentes alegaram grande dificuldade ao realizar o diagnóstico individualmente, porque os demais estudantes requerem atenção constante. O grupo chegou a algumas conclusões e delineou alternativas, como: utilização de filme durante a aplicação, atividades como pintura, colagens, que as crianças possam executar com autonomia enquanto a professora dedica-se à execução do diagnóstico com cada aluno, dentre outras.

Quando perguntados se o encontro formativo contribuiu com sua prática, trazendo novos conhecimentos, os professores responderam, em sua maioria, que sim, conforme vemos no gráfico abaixo:



Analisando as respostas, podemos perceber que apenas 5% dos professores que participaram da formação pareciam ter o domínio da temática abordada e, por isso, podem ter respondido que não houve novidade de conteúdo. No entanto, considerando os 31% que responderam ter tido acesso a algum conhecimento novo, percebemos que estes professores até conheciam a teoria, tinham ouvido sobre as

classificações de Ferreiro e Teberosky (1999) - pré-silábica, silábica e alfabética - mas não sabiam como interpretar e identificar cada uma das etapas ou hipóteses reveladas pelos escritos infantis.

Nesse sentido, torna-se assustador o fato de que 64% dos respondentes pareciam não ter qualquer conhecimento sobre esta teoria e, portanto, não sabiam como realizar intervenções adequadas a cada hipótese a fim de ajudar os estudantes a avançarem para níveis mais elaborados. Considerando as ações pedagógicas destinadas à alfabetização, Marinho (2020) chama atenção para a necessidade do professor ter clareza quanto ao que quer obter ao planejar suas aulas, nesse caso, é importante que se trace caminhos de modo a conduzir o ensino sistemático da leitura e da escrita promovendo a reflexão sobre a língua. Mas, a falta de domínio das teorias muitas vezes é um obstáculo à autonomia docente.

Esses dados nos fazem refletir sobre as lacunas existentes na formação docente de base, que muitas vezes foi realizada em um período em que as discussões sobre o ensino da língua giravam em torno do ensino mecânico e meramente associacionista. Por este motivo, a formação continuada é o local de “atualização” docente, no qual os professores podem tirar suas dúvidas, socializar experiências e ressignificar sua prática.

Quando oferecemos aos professores os instrumentos necessários para que eles sejam os protagonistas da sua prática, todos saem ganhando, pois, eles mesmos tornam-se pesquisadores em sua sala de aula. A esse respeito, Imbernón (2011) afirma: "Os docentes devem se assumir como protagonistas, com a consciência de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional".

Ao longo do encontro formativo, os professores demonstraram interesse pela temática e, em sua maioria, ressaltavam que momentos como esse deveriam acontecer com mais frequência, como podemos ver nesse trecho da fala do professor Marcelo⁶: "Gostaria que tivesse mais formações como esta". A professora Cármem endossou: "Deveriam repetir essa formação de forma bem detalhada e aprofundada". Tais relatos revelam que os professores têm o desejo de aprimorar suas práticas, mas, muitas vezes, sentem dificuldade ao executar algumas atividades por lhes faltar conhecimento aprofundado sobre alguns temas. No entanto, quando esses professores têm acesso à uma formação continuada que lhes instrumentaliza, eles sentem-se valorizados, como disse a professora Bárbara: "Achei bastante proveitoso esse momento".

Freitas (2007), ao defender a formação de professores como uma política de inclusão social, salienta que o cerne da questão está em não apenas melhorar as práticas formativas, mas sim em realizá-las de forma diferente. De acordo com este ponto de vista, é necessário que se garanta um espaço de ressignificação docente, saindo da visão construída historicamente de que o professor trabalha por amor, vocação, bondade e auto-sacrifício, para um discurso contemporâneo, que aponta qualificações como autonomia, profissionalização e valorização docente como sendo essenciais ao exercício do professor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação docente é altamente complexa e requer constante reflexão e atualização. Por este motivo, uma boa formação de base é um requisito fundamental ao professor, mas esta, por si só, não é suficiente para que este profissional atue até o fim de sua carreira.

Constantemente, surgem pesquisas que apontam novos caminhos, novas possibilidades e refletem descobertas sobre o aprendizado. Acompanhar esses debates ajuda o profissional a estar atento às tendências e a exercer sua autonomia, atuando como um professor pesquisador, que sabe analisar e investigar os avanços de seus alunos e sente-se seguro para intervir adequadamente a cada etapa do desenvolvimento.

No campo do ensino da escrita, desde a década de 1980, esses debates têm crescido e sugerem uma ressignificação no modo de ensinar a língua, saindo do ensino metódico e puramente repetitivo para um ensino voltado à reflexão, ao contato com textos reais e de circulação social, em que o aprendiz torna-se contribuinte nesse processo, elaborando suas hipóteses e fazendo novas descobertas sobre o sistema de escrita alfabética.

A teoria da Psicogênese tem ganhado espaço nos debates sobre educação, ao lado de outros campos teóricos que envolvem a consciência fonológica, o letramento, a produção textual, dentre outros. No entanto, ainda há um grande desafio quanto à formação continuada de professores.

⁶ Todos os nomes citados são nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

É importante refletirmos sobre a profissionalização dos professores e lutarmos contra o senso comum de que para ser professor basta ter amor às crianças e defender que, para ser professor, precisa se ter também (e principalmente) amor aos estudos, à pesquisa e à reflexão sobre sua prática. Para elaborar seus planejamentos, o professor precisa sentir-se seguro para decidir as intervenções necessárias e criar práticas diferenciadas que possam atender aos seus objetivos e isso só se consegue estudando continuamente.

Assim, a profissão do professor requer especialização e reflexão constantes, sendo uma das poucas profissões que, até o fim da carreira, requer formação constante e contínua. Cabe, no entanto, uma reflexão também sobre a rotina de trabalho do professor, que, muitas vezes, atua em duas redes (e às vezes até na rede privada também), o que inviabiliza que este profissional demande tempo suficiente para leituras e estudos.

Por este motivo, o poder público (que, no caso dessa pesquisa, é representado pela esfera municipal) deve assegurar que a formação continuada de professores seja objetivo central das políticas públicas de gerenciamento da educação.

Como revelam os dados desse estudo, os profissionais tendem a se sentir mais valorizados quando há uma atenção quanto ao momento de formação do professor, essa valorização certamente reflete-se nas ações cotidianas em sala de aula, pois, instrumentalizando o docente, logo os estudantes receberão os benefícios de uma prática pedagógica bem planejada e com objetivos definidos.

REFERÊNCIAS

- [1] BRANDÃO, A.C.P. & ROSA, E. C. S. (Orgs). Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 (Língua Portuguesa na Escola; 2).
- [2] CARDOSO-MARTINS, C. e BATISTA, A.C.E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. vol.18, 3: 330-336, 2005.
- [3] FREITAS, A.S. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In FERREIRA, A.T.B., ALBUQUERQUE, E.B.C., LEAL, T.F. Formação continuada de professores: questões para reflexão. 1.ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- [4] FERREIRO, E. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, H. A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias São Paulo: Cortez, 1990.
- [5] FERREIRO, E. Com todas as letras. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- [6] FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- [7] IMBERNÓN, F. Francisco Imbernón fala sobre caminhos para melhorar a formação continuada de professores. (2011) *Revista Nova Escola*. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em 12/09/2020.
- [8] MARINHO, A.L.S. Alfabetização na Educação Infantil: tecendo olhares sobre a prática docente. Anais do I Congresso Brasileiro de Alfabetização - CONBALF: Os sentidos da alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://28473cf1-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_ef0dff16aa274c95a883d1e2492948f5.pdf, acesso em 30/08/2020.
- [9] MARINHO, A.L.S. Ensino da escrita alfabética na Educação Infantil: desafios subjacentes à prática pedagógica. Anais do II Congresso Brasileiro de Alfabetização - CONBALF.: Políticas públicas de alfabetização. Recife, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1UcVSwygbqFq4PY3Kmq-IgDgF3vr9MpS9/view>, acesso em 30/08/2020.
- [10] MARINHO, A.L.S. Ensino do sistema de escrita alfabética na educação infantil: o que priorizar?. In: DICKMANN, I. Ciranda de saberes. 1.ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.
- [11] MORAIS, A.G. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- [12] MORAIS, A.G. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- [13] SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Capítulo 8

A afetividade como recurso mediador para o conhecimento

*Maxsoelia Souza de Almeida Seára
Rosenilda de Jesus Couto Santos*

Resumo: No processo do conhecimento o ser humano perpassa por algumas fases da vida, que em muitas situações acabam afetando sua autoestima e mexendo com a emoção. Assim, é primordial que o professor como mediador do conhecimento tenha um olhar referenciado em direção a afetividade da criança ofertando meios que transmita segurança, alegria e amor para que as mesmas, possam desenvolver um harmonioso aprendizado e uma excelente integração social que é fundamental na construção de novos conhecimentos, novos desafios e conquistas na sociedade onde essas crianças são inseridas. É possível compreender que o contato social configura-se como o suporte afetivo do desenvolvimento dos sentimentos dos indivíduos em relação ao mundo, pois, possibilita a construção de esquemas de ações e comportamentos frente aos objetos, situações e pessoas. Assim esse artigo tem por objetivo analisar a relação de afetividade entre professor e aluno e sua importância para uma aprendizagem significativa. As atitudes são desta forma, respostas integradas pelas dimensões cognitiva, emocional e comportamental construídas socialmente, dados os estímulos recebidos. Esta aprendizagem proporcionada pelos níveis de interação com o meio em que se vive e determinam o tipo de comportamento social adquirido. Assim, a relação entre o adulto e a criança é rica de significados à medida que se torne uma relação prazerosa, solidária e comunicativa para ambas as partes.

Palavras-chave: Afetividade, Educação Infantil, ensino, aprendizagem.

Artigo apresentado como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Autônoma de Assunção – UAA.

1. INTRODUÇÃO

As relações sociais precedem a relação com o mundo físico e nessa perspectiva o “outro” desenvolve um papel primordial na conquista desse mundo. Os vínculos afetivos socialmente construídos são bases para caracterização do papel social representado pelos homens ao longo da vida. Neste contexto destaca-se a importância da interação entre o homem e o mundo e entre si mesmos. Os vínculos afetivos estabelecidos socialmente despertam condutas e emoções únicas e específicas caracterizando o processo contínuo de formação da identidade subjetiva e concomitantemente social dos indivíduos.

Ao longo da história, vários pensadores e filósofos postularam a separação entre aspectos racionais e aspectos afetivos, mas foi Jean Piaget (1896-1980) quem iniciou um questionamento sobre o tema repercutido nas concepções nascentes de sua época, defendendo a ideia de que não existem estados afetivos sem serem permeados por elementos cognitivos, da mesma forma que não existem comportamentos cognitivos sem carga afetiva. (Pulaski, 2014).

A afetividade como o domínio das emoções, dos sentimentos, das experiências sensíveis e, principalmente, da capacidade de entrar em contato com sensações, refere-se às vivências dos indivíduos e às suas formas de expressão essencialmente humanas. Uma aprendizagem emocional estabelecida por um vínculo afetivo possibilita a auto compreensão e a efetivação dos potenciais criativos dos seres humanos, nesse contexto, pode-se afirmar que o uso de jogos e brincadeiras contribui no processo de socialização, e conseqüentemente no fortalecimento dos laços de afetividade. A afetividade e a razão constituem conceitos que se complementam, a afetividade é o suporte que dá sentido à ação, enquanto a razão é o que possibilita ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e se empenhar em obter êxito nessas ações.

O processo de desenvolvimento humano ocorre de forma integral envolvendo os aspectos físicos, emocionais e sociais. O contexto em que se dá o desenvolvimento humano configura-se então em tipos particulares de interações entre o indivíduo e seu ambiente. Nessas interações devem ser consideradas a dimensão física do espaço, as pessoas do convívio social próximo, a linguagem e os conhecimentos.

A forma com que o homem percebe o meio social e as relações com o outro, organiza as informações, fazendo com que, através da relação com os afetos que as envolvem, desenvolva um determinado comportamento em relação ao meio e às pessoas. Sendo assim, mudanças de atitudes sempre se precederão de apreensão de novas informações, novos conhecimentos, novos afetos e situações uma vez vivenciadas. A afetividade é parte integrante da subjetividade sendo as expressões melhores compreendidas se considerar os afetos que as acompanham. Logo os afetos determinam o comportamento humano e constitui um aspecto de fundamental importância na vida psíquica, pois, expressam-se nos desejos, sonhos, expectativas, palavras e gestos que cada ser humano nutre ao longo da vida.

Os vínculos afetivos enquanto acolhimentos se tornam condição essencial para o crescimento e desenvolvimento global da criança. Para Nery (2013), afetividade traz consigo a capacidade de ampliação da interação social, solidificando as relações de amizade e promovendo a qualidade dos relacionamentos que por sua vez confere aos objetos do conhecimento um sentido afetivo e significativo. É notório que o afeto é uma ferramenta de grande importância para auxiliar o docente, pois, a afetividade sendo desenvolvida na práxis pedagógica com o intuito de alcançar o aluno, com certeza provocará por parte do discente uma boa receptividade e isso vai refletir em sua participação nas aulas, em sua vontade de querer aprender. Pois, o afeto tem uma grande força para romper barreiras, derrubar muralhas emocionais que impeçam o aprendizado, além de romper bloqueios psicológicos e o mais importante, promove um bem estar ao aluno.

2. METODOLOGIA

O método vem a ser o caminho sistemático para se chegar a um determinado objetivo, enquanto que a metodologia corresponde aos procedimentos executados para que o objetivo se realize. Métodos e metodologias são procedimentos que se relacionam para obter um resultado mais eficaz. Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo com o modelo fenomenológico.

É possível dizer que os métodos científicos são as formas mais seguras para compreender os fatos, a fenomenologia e o movimento das coisas.

Nas palavras de Gil (2002, p.17), o método de pesquisa é “como procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Diante desse conceito é possível concluir que o método e a metodologia se entrecruzam com a intenção de planejar e organizar o estudo, pautado em uma linha de raciocínio capaz de alcançar os objetivos propostos referente a afetividade como recurso mediador para o conhecimento.

3. A AFETIVIDADE NA SOCIALIZAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

O ser humano é um ser social e vive constantemente tendo que se adaptar ao seu meio para encontrar assim a satisfação e a estabilidade pessoal concomitante a procura de prezar as relações com os outros seres.

Perante as diversas e constantes mudanças culturais e morais das sociedades modernas, a estabilidade emocional, muitas vezes não encontrada no meio, necessita cada vez mais de ser criada pelo próprio indivíduo, que num processo de auto reflexão e adaptação, busca a satisfação afetiva.

Diante do colapso do consenso cultural, da falta de modelos de papéis dignos, das poucas coisas públicas que inspirem nossa fidelidade, e das rápidas e desorientadoras mudanças que são a feição permanente de nossa vida, é perigoso não saber [...] confiarmos em nós mesmos (Branden, 2016, p.09).

É condição de suma importância nas relações interpessoais que haja a afetividade, porque a mesma contribui de forma significativa para que aluno e professor sintam prazer em se relacionar. Como em todo tipo de relacionamento, a relação educador e educando precisa também está pautada na afetividade e no desejo de vivenciar essa realidade no contexto escolar. Nessa conjuntura Martinelli ensina que a escola deve:

Proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem em que sejam trabalhados a autoestima, a confiança, o respeito mútuo, a valorização do aluno sem, contudo esquecermos da importância de um ambiente desafiador, [...] mas que mantenha um nível aceitável de tensões e cobranças, são algumas das situações que devem ser pensadas e avaliadas pelos educadores na condução de seu trabalho (Martinelli, 2012, p.16)

Assim, deverá a escola em parceria com os docentes oferecer ao educando um ambiente prazeroso e que lhe inspire confiança logo nos primeiros dias de aula, para que assim, o desenvolvimento da aprendizagem do educando seja completo.

O educador não pode ser aquele que fala horas a fio a seus alunos, mas aquele que estabelece uma relação e um diálogo íntimo com ele, bem como uma atividade que busca mobilizar sua energia interna. É aquele que acredita que o aluno tem essa capacidade de gerar ideias e colocá-las o serviço de sua própria vida (Saltini, 2016, p.69).

O referido autor elucida que o docente deve nutrir um diálogo afetivo constante com o discente, para assim compreender melhor e nos casos que houver necessidade, diagnosticar alguma dificuldade de aprendizagem. E sempre por meio do diálogo que pode se moldar o aluno para uma vida de princípios e valores, principalmente nos dias atuais, onde o individualismo está tão presente.

A professora ou professor é guardião do seu ambiente. A começar pelos seus movimentos em sala, que devem ser adequados e gentis. A postura, o andar, o falar são observados pelos alunos, que o vê como modelo. Independentemente de idade, da pré-escola à universidade, o professor será sempre observado. Então, um bom ambiente para a prática do ensino começa por ele, que canalizará a atenção do aprendiz e despertará o seu interesse em aprender (Cunha, 2016, p. 80).

Para Cunha (2016), o educador é o ator principal de uma cena que é vivida pelos discentes no seu cotidiano escolar, a qual demonstra ser o docente o centro das atenções dos seus alunos, a postura, o andar, o estilo, a personalidade é observada de forma atenta, isso pode gerar uma reação que pode tanto ser positiva ou contrária por parte do discente, dificultando ou facilitando seu aprendizado, o certo é que a conduta é um traço marcante na vida do professor.

Justamente pelo fato do professor ser de suma importância na aprendizagem do aluno, a sua postura deve influenciar de forma positiva, destacando pontos fortes do seu caráter que venham a despertar no educando o anseio de aprender, de sempre querer, alcançar valores e virtudes, transformando-se em um cidadão crítico, reflexivo, consciente e que saiba exercer de forma participativa e transformadora a sua cidadania. “Para educar o ser humano, é fundamental conhecê-lo profundamente bem como respeitar o seu desenvolvimento. É necessário ter a percepção correta de como esse ser se desenvolve”. (Saltini, 2016, p.93).

Apenas compreender o educando não é a solução, é forçoso que se tenha paciência para atingir a aprendizagem de cada aluno que ocorre de forma individual, em todas as fases de seu desenvolvimento. E o docente alcança isso quando trabalha com a sensibilidade afetiva.

Nesse sentido Saltini ensina que:

O papel do professor é específico e diferenciado do das crianças. Ele prepara e organiza e o microuniverso onde as crianças buscam e se interessam. A postura desse profissional se manifesta na percepção e na sensibilidade aos interesses das crianças que em cada idade diferem em seu pensamento e modo de sentir o mundo (Saltini, 2016, p. 100).

Percebe-se então, que é o educador que prepara o educando, para o futuro, por meio da interação e socialização afetiva que estão contidas na realização de atividades, como por exemplo, ao estimular os alunos a buscarem suas próprias verdades e construir sua visão de mundo.

A serenidade e a paciência do educador, mesmo em situações difíceis, fazem parte da paz que a criança necessita. Observa a ansiedade, a perda de controle e a instabilidade de humor vão assegurar a criança ser o continente de seus próprios conflitos e raivas, sem explodir, elaborando-os sozinha ou em conjunto com o educador. (Saltini, 2016, p. 102).

Com isso, o referido autor mostra que a despeito das diversas dificuldades que surgem na vida do professor, ele deve sempre se conter e controlar as suas emoções, tentando não transmitir aos educandos suas angústias em suas aulas, porque ele é um exemplo para as crianças de ética e de pessoa, assim como os pais.

O tratamento de equidade para todos os alunos poderia ser sempre mantido e explicitado. Nenhuma criança deve ter a percepção de ser perseguida ou amada em demasia. A opinião de cada criança teria o mesmo respeito e valor, sem ressaltar o feito de alguma criança ou compará-la com outra, nem salientar diferenças entre meninos e meninas em brincadeiras e jogos, pois isto seria prejudicial ao desenvolvimento afetivo sadio (Saltini, 2016, p. 102).

É necessário que se mantenha na sala de aula o sentimento de justiça e de igualdade, pois, os educandos precisam se sentir queridos, protegidos, amados e valorizados, eliminando assim, as comparações que possam diminuir o potencial do educando, fazendo o sentir inferior, incapaz ou menosprezado.

É importante que haja diálogo entre educando e educador, para que assim se estabeleça uma relação afetiva e para que um conheça a realidade do outro.

4. A AFETIVIDADE E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem significativa envolve a aquisição de novos significados. A questão do aprender deve ser percebida como uma visão de significados pautados nas experiências anteriores e às vivências pessoais dos educandos estimulando maior aprendizagem, fazendo com que haja modificações de comportamento e contribuindo de forma significativa para a utilização do que é aprendido em diferentes situações. Para que o discurso da aprendizagem significativa se torne concreto e para que haja interligação entre o processo de ensino e o de aprendizagem, é necessário mais do que novas metodologias, recursos didáticos ou até mesmo de um aparato tecnológico.

Na concepção de Ausubel para que ela aconteça em relação a um determinado conteúdo são necessárias três condições: o material instrucional com conteúdo estruturado de maneira lógica; a existência na estrutura cognitiva do aprendiz de conhecimento organizado e relacionável com o novo conteúdo; a vontade, disposição do aprendiz de relacionar o novo conhecimento com aquele já existente. Acredita-se

que o professor deva ser um comunicador que desperte o interesse do aluno e considere os aspectos psicológicos envolvidos no processo de aprendizagem.

Ausubel, como psicólogo, propôs a teoria da aprendizagem significativa, que, segundo ele, procura incorporar novas aprendizagens nas que o aluno já possui, dando um novo significado a partir da relação com os conhecimentos já adquiridos, enfatizando a aprendizagem verbal, que se dá com grande frequência na sala de aula.

Para Luckesi (2015) para que haja uma compreensão educacional é necessário que tenham como pressuposto a valorização dos discentes e do contexto social no processo de transformação de si e da sociedade. Se almeja que o processo ensino-aprendizagem ultrapasse os muros da escola e rompa com a ideia de mera reprodução em direção à concepção transformadora de educação, a aprendizagem tradicionalista e hermética deve ser superada, cedendo lugar à aprendizagem significativa:

Falar em aprendizagem significativa equivale, antes de tudo, a pôr em relevo o processo de construção de significados como elemento central do processo ensino/aprendizagem. O aluno aprende um conteúdo qualquer – um conceito, uma explicação de um fenômeno físico ou social, um procedimento para resolver determinado tipo de problema, uma norma de comportamento, um valor a respeitar, etc. – quando é capaz de atribuir-lhe um significado. De fato, no sentido estrito, o aluno pode também aprender estes conteúdos sem lhes atribuir qualquer significado; é o que acontece quando aprende de uma forma puramente memorística e é capaz de repeti-los ou de utilizá-los mecanicamente sem entender em absoluto o que está dizendo ou o que está fazendo. (Salvador, 2014, p. 35).

No momento em que ocorre a memorização dos conteúdos sem que o aluno estabeleça um significado com o novo conhecimento, este adquiriu uma aprendizagem mecânica, onde possivelmente diante de uma situação problema do seu cotidiano, não terá base para solucionar o problema, entretanto se este tivesse adquirido uma aprendizagem significativa de um novo conhecimento, possivelmente poderia estabelecer significados e resolver a situação problema.

Primeiramente, deve-se ter clareza em que consiste esta teoria. Segundo Faria (2015),

A aprendizagem será significativa se as ideias propostas simbolicamente forem relacionadas às informações relevantes, anteriormente adquiridas pelo aprendiz, que Ausubel denominou conhecimentos prévios, ou seja, os conteúdos transmitidos em sala de aula terão validade e significado para a criança a partir do momento em que o mesmo tenha uma ligação consistente com o seu cotidiano (Faria, 2015, p. 25)

Por isso, em muitos casos, caberá ao professor criar situações para proporcionar momentos de descobertas destas aprendizagens já existentes, nesse contexto, a utilização da ludicidade será um mecanismo poderoso. Em outras palavras, o que há de mais importante para a teoria da aprendizagem significativa é o que a criança já sabe o que ela já vivenciou suas experiências e seus conhecimentos. Ausubel procura destruir alguns paradigmas acerca dos argumentos em que predomina a aprendizagem por descoberta, mostrando que nem sempre esta será significativa, bem como a aprendizagem receptiva nem sempre será mecânica. Para explicitar de forma mais clara como ocorre a Teoria da Aprendizagem Significativa, deve-se considerar a importância dos subsunçores neste processo. Ausubel compara os subsunçores com âncoras, pois são neles que os conhecimentos novos irão se interligar, fazendo com que “conceitos aparentemente não relacionáveis” sejam apreendidos de forma significativa.

Vale ressaltar que a aplicação desta teoria nas escolas não é fantasiosa, pois esta se dá facilmente, sem que se façam necessários grandes recursos ou equipamentos especiais. É uma teoria prática, de fácil aplicação e possível de realizar em qualquer situação escolar, desde que haja uma compreensão e execução adequada, referente aos princípios baseados no autor. Com esta teoria, Ausubel possibilita que o professor encontre meios de fazer com que este aprendiz seja respeitado, imaginando-se como ser integrante deste processo, podendo, então, diminuir a distância entre a teoria escolar e a vivência de cada aluno, considerando que esta teoria propõe que se utilizem os conhecimentos prévios.

Muitas escolas continuam dominadas por uma concepção pedagógica tradicional, na qual se ensina uma grande quantidade de informação, geralmente tendo como base o programa do próprio livro didático, pois este não forma proposições significativas para os alunos, o que impede uma compreensão das frases ou sentenças através de seus processos cognitivos habituais. Por consequência, as crianças apresentam muita dificuldade para aprender a ler e calcular, pois parte do material utilizado não lhe é significativo. Em todas as instâncias, a reforma educativa tem como missão não somente a ordenação do sistema educativo, mas também a oferta de conteúdos e metodologias de aprendizagem. Dentro dessas reformas supõe-se também a reforma do currículo e, por consequência, dos propósitos e condições para que a educação seja eficaz. Em outras palavras, para que a mudança da funcionalidade do sistema educativo seja verdadeira, faz-se necessária uma profunda reforma de conteúdos e métodos. Conforme salienta Moreira (2016, p. 136) [...], a aprendizagem significativa ocorre quando novos conceitos, ideias, proposições interagem como outros relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados e contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade.

Essas aprendizagens asseguram um novo conteúdo, mas também uma nova forma, um jeito de aprender, de acomodar e reagir confirmando a essa criança a condição autônoma diante de futuras experiências para que possa seguir aprendendo por si, não dependendo sempre de seu professor. É preciso acionar estudos em que a criança já conhece para que ela articule esforços na busca de resolução.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia afetiva é essa que deve seguir em sala de aula, evidenciando a existência de carinho, respeito, sensibilidade, responsabilidade, uma bela dose de dedicação, empatia e, sobretudo compromisso com o que se faz e para quem se faz. Com isso, pode-se constatar a boa receptividade dos alunos em querer absorver o que está sendo transmitido por parte do professor, essa confiança adquirida se torna mútua. E com isso visa alertar sobre a necessidade de dar espaço para o desenvolvimento da afetividade por meio do trabalho com limites, do resgate dos mitos do cotidiano e do respeito.

Saltini (2016, p. 14) afirma que “a educação é uma arte. Não é uma mera profissão ser educador. Manipulamos a educação com as duas mãos, a do afeto e a da lei das regras”. Isso quer dizer que ser educador é ter comprometimento que se transmite ao aluno, e tanto ao afeto como a lei das regras, caminham juntas para construir os valores e a aprendizagem, e esse trabalho do professor não ocorre de qualquer maneira, precisa de responsabilidade e respeito em sala de aula.

Assim, trabalhar a afetividade é permitir uma troca, estabelecer um campo de relações entre professor e aluno que vivenciam um processo de conquista onde se interagem num ambiente prazeroso proporcionando amplo conhecimento.

Conclui-se então, que a escola é o lugar mais adequado para se ofertar uma formação plena e bem proporcional a criança de forma afeiçãoada e alegre considerando a afetividade como elemento indispensável na formação intelectual e emocional da criança.

REFERENCIAIS

- [1] AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. Psicologia Educacional. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 2ª edição, 1980.
- [2] AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva, Lisboa: Editora Plátano, 2003.
- [3] BRANDEN, N. (2016). Auto estima e os seus seis pilares. 2. ed. São Paulo, Brasil: Saraiva.
- [4] CUNHA, A. E. (2016). Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro, Brasil: Wak.
- [5] FARIA, W. (2015). Mapas Conceituais: aplicações ao ensino, currículo e avaliação. São Paulo, Brasil: EPU.
- [6] Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas.
- [7] LUCKESI, C. (2015). O lúdico na prática educativa. Rio de Janeiro, Brasil: Tecnologia Educacional.
- [8] Martinelli, R. de C. (2012). Dificuldade de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis, Brasil: Vozes.

- [10] MOREIRA, M. A. (2016). *Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel*. 2. ed. São Paulo, Brasil: Centauro Editora.
- [11] NERY, M. P. *Vínculo e Afetividade. Caminhos das Relações Humanas*. São Paulo: Agora, 2003.
- [12] PULASKI, M. A. S. *Compreendendo Piaget. Uma Introdução ao Desenvolvimento Cognitivo da Criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1986.
- [13] SALTINI, C. J. P. (2016). *A afetividade e Inteligência*. 3. ed. Rio de Janeiro, Brasil. WAK. SALVADOR, C. C. (2014). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Capítulo 9

Interdisciplinaridade e Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): Uma breve revisão bibliográfica

Daniel Franz Reich Magalhães

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar uma pequena revisão bibliográfica sobre interdisciplinaridade e metodologia de ensino denominada aprendizagem baseada em problemas (ABP). A interdisciplinaridade tem como objetivo englobar disciplinas que possam contribuir com o conteúdo a ser desenvolvido com alunos. Além de despertar na comunidade escolar um espírito coletivo, voltado para o trabalho em equipe, a interdisciplinaridade possibilita uma visão sistêmica dos conteúdos individualizados de cada disciplina, combinando também com o conhecimento prévio do aluno. A interdisciplinaridade possibilita aos docentes quebrar paradigmas, despertar para o trabalho em conjunto, tornando as práticas em sala de aula mais enriquecedoras e dinâmicas. O modelo de aprendizagem baseada em problemas também enfatiza o trabalho em equipe, engloba a interdisciplinaridade e articula teoria e prática, resultando em modelos que preveem situações muito próximas a realidade, colaborando desta forma com a formação dos alunos para que os mesmos adquiram habilidades e competências necessárias no mercado de trabalho atual.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Metodologia, ABP.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma pequena revisão bibliográfica interdisciplinaridade e sua conexão com a metodologia de ensino denominada aprendizagem baseada em problemas (ABP), destacando a importância dos mesmos na formação de futuros profissionais no mercado de trabalho.

A necessidade de integração entre disciplinas escolares e de contextualização das mesmas vem tornando-se consenso entre profissionais da educação. Desta forma, surge o termo interdisciplinaridade. Porém, uma proposta de ensino interdisciplinar requer inovação nas estratégias de ensino, além de equipes multifuncionais (MOZENA; OSTERMANN, 2014).

A necessidade de desenvolver habilidades e competências variadas é muito exigida atualmente, num contexto cada vez maior de transversalidade, onde há mudanças muito rápidas nas relações trabalhistas nos mais diversos setores sejam comerciais ou industriais. Desta forma, existe, portanto, uma necessidade de que as escolas se atualizem de forma que forneçam qualificação profissional através de cursos profissionalizantes que estejam condizentes com o mercado atual (PRINCE; FELDER, 2007).

Desta forma, avalia-se que o método de ensino necessita de inovação, pois perdeu eficiência no que tange a preparação dos alunos para o mercado de trabalho em geral (PRINCE; FELDER, 2007).

Neste cenário, muitas escolas vêm buscando novas formas de desenvolver competências e habilidades. Uma estratégia que mostra bons resultados no processo de ensino é a utilização da metodologia de aprendizagem baseada em problemas (ABP), que torna o aluno protagonista no processo de ensino-aprendizagem (MULONGO, 2013).

2. METODOLOGIA

Para a construção deste artigo usou-se a pesquisa bibliográfica, através do estudo de artigos sobre interdisciplinaridade e metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

O modelo de pesquisa bibliográfica faz com que o pesquisador entre em contato direto com o tema de pesquisa, auxiliando-o na análise e/ou na manipulação das informações (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Esta pesquisa bibliográfica resume sobre o conceito de interdisciplinaridade e sobre a metodologia de ensino denominada aprendizagem baseada em problemas (ABP), e comenta sobre a interconexão entre as mesmas.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 INTERDISCIPLINARIDADE

Segundo Lück (2000), a interdisciplinaridade possibilita a integração e interação entre diferentes componentes curriculares. Contudo, é preciso ultrapassar as barreiras da fragmentação do ensino, objetivando que os estudantes adquiram uma visão sistêmica e não apenas individualizada das disciplinas.

De acordo com Fazenda (2002), a interdisciplinaridade se caracteriza por trocas de conhecimento e enriquecimento mútuos. Portanto, pode-se dizer que as trocas de saberes e o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento favorecem o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o contextualizado.

A interdisciplinaridade possibilita a integração dos componentes escolares, constituindo-se em uma estratégia que supera o ensino excessivamente fragmentado dos conteúdos escolares e torná-o contextualizado, capaz de contribuir para compreensão de sistemas mais complexos (POMBO, 1993).

A interdisciplinaridade combina duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da combinação de diferentes pontos de vista. A interdisciplinaridade reorganiza o processo de ensino e aprendizagem e indica um trabalho contínuo e colaborativo dos professores envolvidos (POMBO, 1993).

A interdisciplinaridade envolve o coletivo, necessita de empenho e compromisso em elaborar um contexto mais geral, no qual as disciplinas são modificadas e passam a depender claramente umas das outras (SANTOMÉ, 1998).

3.2 METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO

No processo de ensino existem diferentes técnicas que podem ser utilizadas. A metodologia tradicional de ensino é focada no professor o qual é o sujeito ativo no processo, sendo o aluno sujeito passivo. Neste método, basicamente são utilizadas aulas expositivas, sendo as avaliações focadas em memorização e repetição de assuntos (MACHADO; RIBEIRO, 2010).

Já na metodologia ativa, o professor, no processo de ensino, visa fazer com que o aluno construa o conhecimento. O professor é visto como um agente facilitador, ensinando como buscar informações nos diversos meios disponíveis. O professor deve fazer com que os alunos vivenciem situações que os façam refletir e gerar conhecimento para que, ao se depararem com situações do mercado de trabalho, consigam buscar informações e avaliá-las para entregar soluções esperadas (PINHO et al., 2010).

Este modelo de ensino demonstra que pessoas aprendem melhor quando se engajam ativamente na resolução de um problema, adquirindo, assim, novas habilidades e competências (SATOLO; MONARO, 2014).

A seguir é descrita a metodologia ativa denominada Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

3.3 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP)

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma metodologia ativa que indica a preocupação de educadores em encontrar novas formas de ensino, colocando o aluno como ponto central do processo de aprendizagem (BERBEL, 1998).

As instituições de ensino em geral não conseguem desenvolver nos alunos as habilidades e competências necessárias para resolver problemas e em geral, os problemas ensinados na escola geralmente são bem estruturados, gerando resultados mais previsíveis ou predefinidos (MARTINS, 2002).

A resolução de problemas no mercado de trabalho geralmente apresentam condições mais imprevisíveis, necessitando habilidades de análise, tomada de decisões em cenários mais incertos, o que muitas vezes não é apresentado para o aluno na sala de aula (MARTINS, 2002).

Torna-se vital o desenvolver de um pensar mais crítico e analítico. A resolução de problemas hoje tem se tornado uma atividade não só do trabalho, mas da comunidade e muitas vezes da vida pessoal. É uma atividade colaborativa e de caráter multidisciplinar (MARTINS, 2002).

Em ABP, o desafio é elaborado ou selecionado pelo professor, e o aluno deve identificar o problema a partir da observação da realidade. No caso de utilização de estudos de caso, o aluno é envolvido pela problemática e sente a responsabilidade da tomada de decisões principalmente devido às incertezas da forma de encaminhar a solução (ESCRIVÃO FILHO; RIBEIRO, 2009).

Em ABP, o aluno vivencia a sua atividade profissional, a qual exige abordagem interdisciplinar e sistêmica, preparo emocional, avaliação de riscos e conhecimentos técnicos (MASSON et al., 2012).

Segundo Anastasiou e Alves (2009) a ABP também consiste no enfrentamento de uma situação nova, na qual é exigido um pensamento crítico, reflexivo, intensamente analítico sobre o tema em questão, e o encaminhamento da solução se dará pelo grupo ou pelo indivíduo usando muitas vezes de considerável criatividade.

Na ABP o papel do professor é muito significativo, já que se torna um guia incentivador para os alunos realizarem pesquisas, inspirando os alunos para que se tornem autodidatas (MASSON et al., 2012).

A estratégia ABP pode ser aplicada também durante a elaboração dos currículos das disciplinas dos cursos, fazendo com que os mesmos já sejam voltados para a metodologia de aprendizagem baseada em problemas. Desta forma, o professor já poderá trabalhar os conteúdos de forma previamente adaptada para a metodologia (ANASTASIOU; ALVES, 2009).

A ABP determina que um problema possa ser usado para o início, direcionamento, motivação e foco na aprendizagem (ESCRIVÃO FILHO; RIBEIRO, 2009).

A capacidade de cooperar e interagir são características exigidas por qualquer profissional ou empresa moderna. A colaboração é uma forte tendência na educação, pois fazer parte de um grupo é uma necessidade fundamental (NERC; MIZERSKA, 2016).

Segundo Milewski (2016), após décadas de predominância de um sistema educacional focado no professor, o momento é de colocar o estudante como principal elemento do processo educacional.

Com a ABP, os alunos precisam aprender a pensar de maneira a aplicar o conhecimento novo em ambientes como sala de aula, trabalho, comunidade e vida privada (MILEWSKI, 2016).

A abordagem multidisciplinar e a capacidade de relacionar conhecimentos de áreas diferentes são altamente valorizadas no mercado de trabalho, e não é diferente na área técnica (NERC; MIZERSKA, 2016).

O modelo tradicional de ensino tem como objetivo treinar pessoas para se especializarem em uma área, especialmente no ensino técnico e superior. Desta forma, segmenta-se o conhecimento e se dificulta a obtenção de uma visão sistêmica dos processos. Torna-se necessário conectar os conhecimentos e integrá-los, para que se tenha o desenvolvimento completo do futuro profissional (NERC; MIZERSKA, 2016).

Com a tecnologia 4.0, um novo cenário econômico se estabelece e demandas de profissionais surgem para o setor produtivo industrial e de prestação de serviços. No Brasil, o mercado passa a exigir formação educacional sólida dos trabalhadores, tendo como exemplo habilitação profissional de técnico em nível médio. Os profissionais requeridos devem ser multifuncionais e ter capacidade de adaptação a novas situações que surgem constantemente no cenário atual (RONCA; ALVES, 2015).

Segundo Depresbiteris (2016), a educação profissional nos cursos técnicos, deve proporcionar a oportunidade de desenvolver as competências necessárias para gerar além de uma oportunidade de trabalho, ferramentas para reflexão e ação, criando adaptações para sobrevivência em um mundo que está em constante mudança, desenvolvendo estratégias, ao longo da educação profissional, para que os alunos possam evoluir no pensamento analítico, crítico, repensando atitudes e valores.

Na educação profissional, entende-se que a competência não é algo que a pessoa aprende para ser um repetidor ao longo de sua vida. Trata-se de alguma coisa que deve ser constantemente reestudada e possivelmente adaptada, tendo em vista as necessidades do serviço (DEPRESBITERIS, 2016).

Um profissional que consegue ultrapassar barreiras de um determinado cenário, aparentemente limitado, e inova transformando para outro, desenvolvendo soluções, é o que se define atualmente como profissional com competência. Refletindo, pensando sua prática, é o profissional transformador, inovador, que coloca em prática suas idéias em diversas situações (DEPRESBITERIS, 2016).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Fazenda (2008), a atitude interdisciplinar docente compreende princípios que envolvem a coerência, a humildade, a espera, o respeito e o desapego.

A humildade consiste em reconhecer que o próprio saber docente não é mais suficiente para encontrar todas as respostas necessárias. A espera relaciona-se ao aguardo do tempo ideal de aprendizagem do aluno, reconhecendo que, para isso, intervenções são necessárias. O respeito pela diversidade dos saberes, das estratégias e dos tempos individuais. O desapego dos próprios saberes, das certezas e das experiências já vividas e a coerência entre o que se diz e o que se faz (FAZENDA, 2008).

Estes princípios relacionam-se com o processo de ensino e aprendizagem no qual o docente é peça-chave, pois, quanto mais desenvolvimento dos princípios, maior a possibilidade de aplicação de metodologias de ensino inovadoras e interdisciplinares (FAZENDA, 2008).

Na medida em que o professor compreende as novas possibilidades de ensino, há uma chance de mudança do ensino tradicional, no qual o professor é detentor de todo o saber, para alternativas metodológicas que deem conta do novo perfil de aluno que está inserido em uma sociedade moderna e em constante transformação (FAZENDA, 2008).

O aluno no processo de ensino ABP interage mais, sendo responsável por tomada de decisões em diversas situações similares ao que ocorre no mercado de trabalho. Desta forma, o método ABP tem o potencial de gerar mais resultados em relação aos métodos tradicionais de ensino (BLAKE; SCANLON, 2007).

A participação ativa do aluno e do professor no processo de ensino-aprendizagem, a elaboração de situações hipotéticas e variadas, a possibilidade de manipulação de variáveis experimentais e o fornecimento de ferramentas para compreender a parte teórica de uma determinada disciplina são consideradas as principais vantagens de utilização de experimentos baseados em ABP (BLAKE; SCANLON, 2007).

Pesquisas demonstram que a aprendizagem com simulação de problemas reais gera resultados significativos na absorção do conhecimento teórico (CAMPBELL et al., 2013).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem baseada em problemas permite que futuros profissionais desenvolvam capacidades tais como: trabalho em equipe, divisão de tarefas, elaboração de relatórios técnicos e cumprimento de prazos (DEPRESBITERIS, 2016).

O modelo de aprendizagem baseada em problemas enfatiza o trabalho em equipe, a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática, que culmina com a apresentação de uma situação real, relacionada com o futuro contexto profissional. A ênfase é na aprendizagem do aluno e o seu papel ativo neste processo vai além do desenvolvimento de competências técnicas, engloba também competências transversais (DEPRESBITERIS, 2016).

A ABP proporciona aos estudantes experiências práticas para a resolução de problemas. Vale a pena ressaltar que os professores no método ABP devem interagir com os alunos de modo que não seja fornecida a solução do problema, mas sim, orientações para que possam encontrar caminhos da solução sozinhos ou em grupo. Esta situação praticada constantemente irá fazer com que os alunos amadureçam e se tornem cada vez mais autônomos (DEPRESBITERIS, 2016).

A técnica ABP fortalece o aprendizado dos alunos, conseguindo interdisciplinarizar de forma eficiente diversas disciplinas (DEPRESBITERIS, 2016).

A interdisciplinaridade juntamente com a metodologia ABP possibilita colocar em prática novas formas de ensinar, com conceitos e estratégias modernos, construindo conhecimento sólido e transformando os alunos em agentes protagonistas, transformadores e autodidatas.

REFERÊNCIAS

- [1] ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Univille, 2009. Disponível em: <https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/2547831/mod_resource/content/1/Processos%20de%20Ensino.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.
- [2] BERBEL, N. N. "Problematization" and Problem-Based Learning: different words or different ways? Interface Com Saúde Educ. 1998.
- [3] BLAKE, C.; SCANLON, E. Reconsidering simulations in science education at a distance: features of effective use. Journal of Computer Assisted Learning, v. 23, n. 6, p. 491– 502, 2007.
- [4] CAMPBELL, J. O.; BOURNE, J. R.; MOSTERMAN, P. J.; BRODERSENT, A. J. The effectiveness of learning simulations for electronic laboratories. Journal of Engineering Education, 2013. DOI: <<https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2002.tb00675.x>>.
- [5] DEPRESBITERIS, L. Competências na educação profissional: é possível avaliá-las? Boletim Técnico Senac. 2016. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/download/333/316>>. Acesso em: 08 ago. 2020.
- [6] ESCRIVÃO FILHO, E.; RIBEIRO, L. R. C. Aprendendo com PBL: aprendizagem baseada em problemas : relato de uma experiência em cursos de engenharia da EESC-USP. São Carlos, 2009.
- [7] FAZENDA, I. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- [8] FAZENDA, I. O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.
- [9] LÜCK, H. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- [10] MACHADO, V.; PINHEIRO, N. A. M. Investigando a metodologia dos problemas geradores de discussões: aplicações na disciplina de Física no ensino de Engenharia. Ciência & Educação (Bauru). Bauru, v. 16, n. 3, p. 525-542, 2010.
- [11] MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- [12] MARTINS, J. S. O trabalho com projetos de pesquisa do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, 2.ed. Campinas - SP: Papirus, 2002.
- [13] MASSON, T. J. M.; MIRANDA, L. F.; MUNHOZ, A. H.; CASTANHEIRA, A. M. P.

- [14] Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL). Belém, 2012. Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia – COBENGE 2012. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2012/artigos/104325.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2020.
- [15] MILEWSKI, P. A Educação Moderna é Divertida. 2016. Disponível em: <<https://smartlab.me/wp-content/uploads/2017/05/Educac%CC%A7a%CC%83o-no-se%CC%81culo-21-download-1.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2020.
- [16] MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. Uma revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade no ensino das Ciências da Natureza. Revista Ensaio, (16) 2, 185-206, 2014.
- [17] 206, 2014.
- [18] MULONGO, G. Effect of active learning teaching methodology on learner participation. Journal of education and Practice, v. 4, n. 4, 2013.
- [19] NERC, O.; MIZERSKA, M. A Educação Moderna é Colaborativa. 2016. Disponível em: <<https://smartlab.me/wp-content/uploads/2017/05/Educac%CC%A7a%CC%83o-no-se%CC%81culo-21-download-1.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2020.
- [20] PINHO, S. T.; ALVES, D. M.; GRECO, P. J.; SCHILD, J. F. G. Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares. Revista de Educação Física, v. 16, n. 3, p. 580- 590, 2010. Disponível em:
- [21] <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n3/a05v16n3.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2020.
- [22] PRINCE, M.; FELDER, R. The Many Faces of Inductive Teaching and Learning. Journal of College Science Teaching, v. 36, n. 5, p. 14-20, 2007.
- [23] POMBO, O. Problemas e perspectivas da interdisciplinaridade. 1993. Disponível em: <<http://cfc.ul.pt/biblioteca/online/pdf/olgapombo/problemasperspectivas.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2020.
- [24] RONCA, A. C. C.; ALVES, L. R. O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <<https://pt.calameo.com/read/002899327f5ae638f7d66>>. Acesso em: 08 ago. 2020.
- [25] SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- [26] SATOLO, E. G.; MONARO, R. L. G. Docência no ensino superior: relato sobre a capacitação para os mecanismos de avaliação Enade/Mec. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/141650/ISSN2357-7819-2014-9486-9499.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 07 ago. 2020.

Capítulo 10

O trabalho de campo como metodologia para o ensino de Geografia: Do Ensino Superior à Educação Básica

Paula Rodrigues da Rosa

Chilavert Topolski

Bárbara Jayne Budke

Claudionei Lucimar Gengnagel

Resumo: O trabalho de campo é responsável por consolidar os temas teóricos da Geografia, através da demonstração prática dos fenômenos que podem ser vivenciados no ambiente em que os estudantes estão inseridos. Este artigo objetiva analisar a importância da prática pedagógica do trabalho de campo, descrevendo a atividade realizada no primeiro semestre de 2018 pelos acadêmicos do V nível do curso de Geografia, da Universidade de Passo Fundo, a qual foi direcionada aos estudantes do Ensino Médio do Instituto Estadual Cardeal Arcoverde em Passo Fundo/RS. Além disso, propõe-se a refletir sobre a relevância da prática de campo como uma metodologia para o ensino de Geografia, focando nos seus potenciais, e também discutir como tal experiência contribuiu para a formação dos acadêmicos que a realizaram. O texto subdivide-se em três partes, a primeira refere-se a um entendimento teórico do trabalho de campo como prática da Geografia, a segunda diz respeito aos momentos do trabalho de campo, a terceira compreende as considerações finais. Através dessa experiência foi possível aproximar os acadêmicos da realidade da profissão na educação básica, pois os mesmos passaram semanas planejando e discutindo os meios para organizar com o máximo de eficácia a atividade para os estudantes do Ensino médio. Além disso, aproximar os acadêmicos com a educação básica através de uma atividade de trabalho de campo foi significativo no que concerne a sua vivência, reflexão e prática pedagógica.

Palavras-chave: Trabalho de Campo; Ensino Médio; Prática pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho de campo constitui uma das ferramentas mais importantes para a construção significativa do saber geográfico. No ensino de Geografia da educação básica, este tipo de metodologia é responsável por consolidar os temas teóricos da disciplina, através da demonstração prática dos fenômenos que podem ser vivenciados no ambiente em que os estudantes estão inseridos. Este artigo objetiva analisar a importância da prática pedagógica do Trabalho de Campo, descrevendo a atividade realizada em 2018/1 pelos acadêmicos do V nível do curso de Geografia, da Universidade de Passo Fundo, a qual foi direcionada aos estudantes do Ensino Médio do Instituto Estadual Cardeal Arcoverde. Originalmente o presente estudo foi apresentado no 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: Políticas, Linguagens e Trajetórias, realizado entre 29 de junho e 4 de julho de 2019 na Universidade Estadual de Campinas/Campinas/SP.

A justificativa para a realização do trabalho de campo encontra-se apoiada na ementa da disciplina de Práticas de Geografia IV, a qual descreve sobre a necessidade de instrumentalizar os acadêmicos e futuros docentes quanto ao planejamento, execução de atividades e de projetos de trabalho de campo, com o objetivo de fornecer metodologias para que seja possível o reconhecimento, observação e análise dos fenômenos geográficos junto aos estudantes da educação básica. Dessa maneira, segundo Castellar e Vilhena

Cabe destacar que o trabalho de campo é um momento especial para o aluno na medida em que o professor pode articular os aspectos teóricos do conteúdo desenvolvido em sala de aula com a observação dos fenômenos e objetos do lugar em questão. Assim, o trabalho de campo não será uma mera observação, mas um aprofundamento dos conceitos científicos (2010, p. 7).

Promover um trabalho de campo em espaços que foram estudados anteriormente em sala de aula, têm enorme relevância para a efetivação do processo de aprendizagem dos estudantes, pois segundo Carbonell (2002) a mente e a capacidade de aprender são despertadas através dos ambientes fora da sala de aula, os quais são reconhecidos como espaços estimulantes e que quando explorados tornam-se cenários relevantes para o processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao planejamento e execução de um Trabalho de Campo por parte dos acadêmicos, é importante destacar o protagonismo e a autonomia exigidos no desempenho das diversas atividades e obrigações que compreendem todo o processo de construção desta prática de ensino. A distribuição de tarefas, a organização detalhada das responsabilidades de cada grupo e a cobrança das metas estipuladas, são instrumentos imprescindíveis para que os objetivos propostos para a atividade sejam alcançados e para que não ocorram falhas que possam comprometer o aprendizado ou a integridade dos estudantes.

No presente trabalho, busca-se propor uma discussão acerca do trabalho de campo em todas as suas fases, do planejamento ao pós-campo. De modo específico, propõe-se a refletir sobre a relevância da prática de campo como uma metodologia para o ensino de Geografia, focando nos seus potenciais, e também discutir como tal experiência contribuiu para a formação dos acadêmicos que a realizaram. Estruturalmente, o texto subdivide-se em três partes, a primeira refere-se a um entendimento teórico do trabalho de campo como prática da Geografia, a segunda diz respeito aos momentos do trabalho de campo, a terceira compreende as considerações finais.

2. O TRABALHO DE CAMPO COMO PRÁTICA GEOGRÁFICA

A Geografia é uma ciência que leva consigo uma vasta bagagem teórica. Muitas vezes, tal disciplina pode se tornar demasiadamente trabalhosa e desinteressante para os estudantes caso o docente permaneça restrito ao ambiente da sala de aula. Tendo em vista a efetiva construção do ensino e aprendizagem da Geografia, a metodologia do trabalho de campo mostra-se como uma atividade significativamente importante para assimilação dos fenômenos geográficos, os quais permeiam o espaço de vivência das pessoas.

O trabalho de campo, neste sentido, constitui-se como um instrumento essencial para a compreensão do espaço geográfico. A realização desta prática não é recente e acompanha o desenvolvimento da ciência geográfica. Conforme Alves (1997, p. 85), “Se resgatarmos um pouco da história do pensamento geográfico, atentaremos para o detalhe de que a prática da observação é um recurso imprescindível para os geógrafos das mais distintas gerações e nacionalidades”. Sendo assim, a compreensão da realidade, a

partir do contato direto com o espaço no qual ocorre o fenômeno de estudo, é uma metodologia básica para a ciência geográfica.

Segundo Castrogiovanni (2015) a utilização do trabalho de campo como caminho para a compreensão da produção do espaço é uma maneira de incitar os alunos às experiências práticas. Nessa perspectiva, o entendimento de como o espaço geográfico é produzido, que envolve questões fundamentalmente complexas, pode se realizar por meio do contato com os lugares, territórios e pela observação direta das paisagens. Desse modo, com a atividade de campo o educando pode conhecer na prática como o espaço se produz, percebendo e assimilando as relações sociais, a ação de diferentes agentes e as interações entre ser humano e natureza.

Com o conhecimento prévio dos alunos, que têm contato com o conteúdo teórico inicialmente discutido em sala de aula, é possível apresentar os temas escolhidos para desenvolver a atividade de campo, materializando o saber construído no ambiente escolar e, a partir disso, estabelecer um diálogo crítico que irá constituir uma aprendizagem significativa.

A partir deste raciocínio, ressalta-se a importância do trabalho de campo estar relacionado com a teoria da ciência geográfica. De acordo com Alentejano e Rocha-Leão (2006, p. 57) “Fazer trabalho de campo representa, portanto, um momento do processo de produção do conhecimento que não pode prescindir da teoria, sob pena de tornar-se vazio de conteúdo, incapaz de contribuir para revelar a essência dos fenômenos geográficos”. É substancial para o sucesso de uma atividade de campo que a mesma esteja alicerçada no saber produzido em sala de aula. Desse modo, tal atividade constitui um método de construção do conhecimento geográfico, em termos de teoria e de prática.

O trabalho de campo denominado “Geografia em Ação”, desenvolvido com/pelos acadêmicos de Geografia do V nível, pretendeu oportunizar a vivência de uma experiência preparatória para a futura realidade da atividade docente. Ademais, objetivou proporcionar momentos de análise e reflexão sobre os aspectos físicos, humanos, ambientais, econômicos e sociais dos locais visitados, tanto na área urbana quanto na área rural do município de Passo Fundo e, também, incentivar a prática da pesquisa geográfica no cotidiano dos estudantes do Ensino Médio.

Cabe salientar que o trabalho de campo almejava promover a integração entre os acadêmicos e os estudantes, para que fosse possível a transposição didática do conhecimento científico no espaço fora da sala de aula. Partindo dessa premissa, buscou-se evidenciar a diferenciação das paisagens do município, bem como as suas especificidades e, ainda, conhecer a dinâmica que envolve as redes e fluxos que se processam no território passo-fundense.

3. DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DE CAMPO: ETAPAS E MOMENTOS ESSENCIAIS

Para a concretude e eficiência do Trabalho de Campo, o docente que o organiza deve prever outras etapas complementares a prática: o pré e o pós campo. Tais ações são tão importantes quanto o trabalho propriamente dito e, para tanto, será descrito, na sequência, as atividades planejadas e executadas pelos acadêmicos e estudantes do Ensino Médio.

4. O INÍCIO: PLANEJAMENTO

Toda atividade de campo deve ser orientada através de uma sistemática que busque garantir o máximo de êxito no seu desenvolvimento, e que, além disso, sejam alcançados os objetivos propostos pelo docente na utilização dessa metodologia. Para isso, é importante estabelecer a organização do Trabalho de Campo em etapas, as quais irão auxiliar na estruturação de todo o processo. Segundo Sternberg (1946), três momentos distintos e sequenciais são identificados: o planejamento/organização da atividade, a prática do campo em si e a produção dos resultados obtidos.

Como descrito, os acadêmicos foram responsáveis por todo o planejamento, desenvolvimento e execução das tarefas e projetos do Trabalho de Campo “Geografia em Ação”. Quanto à etapa inicial do planejamento, em sala de aula, foram formados os grupos que fariam a abordagem de diferentes temas da Geografia, sendo que deveriam ser atendidas algumas particularidades dentro de cada item (Quadro 1), conforme foi estabelecido pelo docente responsável pela disciplina de Práticas de Geografia IV.

Quadro 1 - Locais das paradas e eixos temáticos abordados

Parada	Temas para explicar/ver/explorar
1- Sétimo Céu	Passo Fundo, População, Beira Trilho, Rede ferroviária, Serviços, Comércio, Economia
2- Rio Passo Fundo	Hidrografia regional e local, Relevo, APP, Impactos ambientais
3- Parque Ambiental Banhado da Vergueiro	Meio ambiente, APP, Preservação, 4 categorias do Milton Santos
4- Bairro Cidade Nova	Planejamento urbano, Loteamento, Condomínio fechado, Expansão urbana, 5 elementos de análise de Milton Santos
5- Aeroporto Lauro Kurtz	Rural, Redes, Economia, Influência regional, Clima e Aviação

Fonte: Os autores.

Estes temas da ciência geográfica foram trabalhados em cinco locais diferentes, divididos entre a zona urbana e rural do município de Passo Fundo.

Na sequência, os grupos foram sorteados para receberem as diferentes tarefas que deveriam executar em distintos momentos da atividade (Quadro 2).

Quadro 2: Tarefas à serem executadas pelos grupos

Grupo	Tarefas
A	2 cartazes impressos para a escola, bilhete para os pais e autorização, cartão e mimo de agradecimento aos alunos e professoras avaliadoras, lista com RG de todos, crachá e kit boas-vindas
B	Criação do projeto, organização e entrega de todo o material para os acadêmicos e alunos que serão utilizados durante o campo, organização das duplas/trios e apadrinhamento
C	Atividade pós campo para a professora encaminhar, filmagem e edição de um vídeo de 1 minuto para as redes sociais, fotografia de todos os processos, incluindo pré-campo para auxiliar o setor de marketing e publicidade
D	Marketing e publicidade, reportagem para publicação obrigatória em meio digital no site da UPF, rede social do curso, 2 jornais impressos a escolha do grupo
E	Equipe coordenadora de todo o trabalho, supervisão e acompanhamento de todas as etapas, coordenação de toda a atividade de campo, incluindo fala introdutória de apresentação e fala de encerramento da atividade

Fonte: Plano de ensino da disciplina de Práticas de Geografia IV.

A etapa do planejamento ainda compreendeu todo o acompanhamento do grupo coordenador, o qual a todo momento interveio e colaborou com os demais integrantes, buscando garantir que os objetivos propostos fossem alcançados.

É importante destacar ainda que alguns acadêmicos sentiram necessidade de realizar uma visita prévia aos locais destinados às suas intervenções, seja para conhecer a realidade daquele espaço, pois são residentes de outros municípios ou, ainda, para obter um contato mais individualizado com o ambiente e os fenômenos específicos apresentados em cada lugar. Neves (2010) ressalta que conhecer ou visitar com antecedência o local da atividade de campo, promove ao docente a possibilidade de alcançar uma visão global do espaço que será trabalhado, além disso, proporciona também a identificação de possíveis aspectos relevantes ao exercício ou, ainda, detectar problemas que precisam ser solucionados ou evitados.

5. DESENVOLVIMENTO: PRÁTICA ANDANTE

Após toda a organização e planejamento da atividade de campo, a etapa seguinte foi a ida a campo. No sábado, dia 9 de junho de 2018, no turno matutino, os acadêmicos se reuniram no campus da Universidade de Passo Fundo para deslocar-se utilizando um ônibus até a escola, onde os alunos do Ensino Médio estavam aguardando para realizar o percurso determinado no roteiro.

O desenvolvimento do trabalho de campo “Geografia em Ação” buscou proporcionar um momento especial dentro do processo de ensino e aprendizagem. Cavalcanti (2013) corrobora ao afirmar que essa conjuntura admite o conhecimento do estudante e docente não como atores passivos no processo, pois o primeiro é o ser que necessita atuar ativamente com os objetos da aprendizagem e o segundo é o responsável pela intervenção dos estudantes com esses objetos.

Dessa maneira, os onze acadêmicos se reuniram e seguiram de ônibus até o Instituto Estadual Cardeal Arcoverde, local no qual quatro estudantes do Ensino Médio e a docente responsável pela turma, professora Paula Terres de Carvalho, aguardavam para o início da atividade de campo. No decorrer do percurso, o grupo coordenador fez a introdução da atividade: boas-vindas, identificação dos acadêmicos, entrega dos materiais auxiliares produzidos, um kit com água, balas e paçocas, além dos avisos sobre a dinâmica do trabalho de campo. Ao chegar nos locais das paradas, cada grupo tinha 15 minutos para que fizesse as suas considerações. Esses locais podem ser localizados na Figura 1.

Figura 1: Imagem de satélite indicando os locais das paradas do trabalho de campo “Geografia em Ação” no município de Passo Fundo



Legenda:

1- Sétimo Céu

2- Rio Passo Fundo

3- Parque Ambiental Banhado da Vergueiro

4- Bairro Cidade Nova

5- Aeroporto Lauro Kurtz

Fonte: Google Earth, Maxar Technologies (2020).

O primeiro local visitado foi o Parque Linear do Sétimo Céu. Localizado no bairro Petrópolis é um conhecido e tradicional espaço de lazer e contemplação do urbano de Passo Fundo o qual encontra-se em um terreno elevado favorecendo uma visão panorâmica do seu entorno. As contradições do espaço urbano são evidenciadas nessa paisagem. Ao mesmo tempo, em que se observa a área central verticalizada, mais desenvolvida socioeconomicamente e com disponibilidade de serviços urbanos, se vê uma ocupação habitacional, a qual representa a luta por moradia da população que sofre com a desigualdade socioespacial e socioeconômica na cidade. Os temas abordados pelos acadêmicos neste local retrataram a origem do município de Passo Fundo, a sua população atual, as ocupações habitacionais do Beira Trilho, a rede ferroviária, os serviços, o comércio e a economia local.

O Rio Passo Fundo que dá nome à cidade foi o segundo local escolhido para que outro grupo fizesse a descrição da hidrografia regional e local na qual este recurso hídrico está compreendido. Além disso, foram trabalhadas com os estudantes questões sobre o relevo do município, as características de uma Área de Preservação Permanente e os impactos ambientais sofridos pelo rio que perpassa o território municipal.

O Parque Ambiental Banhado da Vergueiro, localizado no bairro Vergueiro, foi o destino da terceira parada. Outro grupo realizou a sua dinâmica no decorrer de uma caminhada exploratória pelo local, onde foi possível desenvolver as seguintes temáticas: meio ambiente, importância da manutenção de uma Área de Preservação Permanente e a preservação do ecossistema do banhado. Também, foram explicadas as categorias de análise do espaço de Milton Santos (2012), utilizando os fenômenos geográficos e diferentes aspectos observados no espaço visitado.

A quarta parada foi no Bairro Cidade Nova. Este espaço é um empreendimento imobiliário lançado em 2011 por uma construtora local, no qual foi previsto áreas de ocupação comercial, residencial e mista. O grupo percorreu e apontou questões envolvendo o planejamento urbano, estruturação de um loteamento e de condomínio fechado e expansão urbana. Por fim, propôs uma explicação da realidade do bairro utilizando os elementos de análise espaço enunciados por Milton Santos (2012).

A quinta e última parada foi na área rural de Passo Fundo, mais precisamente, no Aeroporto Lauro Kurtz, localizado na rodovia BR 285 (Figura 1). O grupo utilizou uma maquete topográfica do município para explicar sobre a localização da zona rural de Passo Fundo, sobre o clima local e a influência da aviação sobre os fluxos de redes, a economia passo-fundense e a influência regional que é promovida através deste meio de transporte. Referente ao aeroporto foi debatido o quão importante seria a ampliação do mesmo, pois aumentaria o fluxo de aviões, pessoas, mercadoria e capital, consequentemente desenvolvendo ainda mais Passo Fundo e região.

Figura 2: Quinta parada - Aeroporto Lauro Kurtz



Fonte: Arquivo pessoal dos acadêmicos.

Ao ser finalizado o percurso definido para a execução da atividade de campo, os alunos foram levados de volta à escola, sendo que, durante esse trajeto, o grupo coordenador realizou a sua fala de encerramento, agradecendo a participação dos estudantes e da professora da instituição de ensino, a qual ficou responsável pela aplicação de uma atividade pós-campo com os participantes da dinâmica.

6. FIM (?): AQUI NÃO ACABA QUANDO TERMINA

Com o término do trabalho de campo, deu-se início às atividades pós-campo, que são entendidas como as tarefas que devem ser executadas para o fechamento da metodologia proposta. Essa etapa é um momento de concluir a atividade questionando os alunos sobre a importância que essa metodologia teve na construção de sua aprendizagem. Assim como realizar uma retomada de todo o processo de construção, desenvolvimento e execução do trabalho de campo, e, posteriormente, finalizar essa atividade.

Conforme designado no quadro de tarefas, dois grupos de acadêmicos tinham obrigações referentes à fase do pós-campo. Dessa forma, um grupo ficou responsável pela captação das imagens do pré-campo e do campo, além disso, deveria realizar a edição de um vídeo que seria veiculado nas redes sociais da Universidade de Passo Fundo direcionado à comunidade acadêmica. O segundo grupo, tinha a incumbência de produzir reportagens para dois diferentes jornais impressos, site da UPF e rede social do curso de Geografia, com o objetivo de divulgar a atividade realizada para a população local.

Quanto aos estudantes do Ensino Médio, foi elaborada uma atividade de pós-campo pelo grupo de acadêmicos responsável pela tarefa, que consistia na descrição através de um relato, sobre qual das paradas eles haviam se interessado mais e, ainda, deveriam desenhar um croqui deste local. A realização desta atividade ficou sob a responsabilidade da professora titular da escola, que poderia ser dinamizada com a turma em outra oportunidade. Além disso, os estudantes responderam um questionário para avaliar o desempenho dos acadêmicos nas explicações das paradas realizadas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de campo no ensino da Geografia constitui-se como uma ferramenta metodológica muito importante que busca promover uma aprendizagem significativa, aliando a consolidação do saber teórico desenvolvido em sala de aula por meio da demonstração prática dos fenômenos geográficos percebidos e vividos no ambiente de vivência dos estudantes. Segundo Radaelli:

As ações práticas de/no campo, como momento e *locus* privilegiado para encontrar o caminho para a concretização da teoria-prática, fazem parte do compromisso da formação para a transposição dos conhecimentos e competências para a atuação profissional campestre, iluminadas pela convicção de que o diálogo com o espaço geográfico, atividade viabilizada pelo trabalho de campo, se dá para além das fronteiras verbais, no *chão*, como prática *andante*. (2002, grifo da autora).

O curso de Geografia da Universidade de Passo Fundo encontra-se em consonância com esses preceitos, dessa maneira, a disciplina de Práticas IV oportunizou que os acadêmicos e futuros docentes fossem os responsáveis pelo planejamento e execução de um trabalho de campo intitulado “Geografia em Ação”.

Através dessa experiência foi possível aproximar os acadêmicos da realidade da profissão na educação básica, pois os mesmos passaram semanas planejando e discutindo os meios para organizar com o máximo de eficácia a atividade para os estudantes do Ensino Médio do Instituto Estadual Cardeal Arcoverde/Passo Fundo/RS.

A divisão dos acadêmicos em grupos e a segmentação das responsabilidades para organização do trabalho de campo foi importante para a efetivação da atividade. Apesar de fragmentados e com tarefas diferentes, os acadêmicos perceberam que se não houvesse uma sintonia entre as equipes o trabalho não seria concretizado. Além disso, entender que um grupo era o responsável por coordenar e acompanhar todos os outros nas suas respectivas atividades foi de extrema importância, haja visto que num contexto escolar, tais papéis são realizados por personagens reais e a sua não execução pode impactar no andamento de qualquer prática pedagógica.

Adiante, percebe-se que atividades como a realizada pelos acadêmicos do nível V do curso de Geografia da Universidade de Passo Fundo garantem que além do conhecimento teórico discutido e aprendido no ensino superior, a vivência e a reflexão a partir de um contexto real e aplicável é sadio e necessário para a vida profissional destes futuros professores de Geografia.

REFERÊNCIAS

- [1] ALENTEJANO, P. R. R. ROCHA-LEÃO, O. M. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? *Boletim Paulista De Geografia*, São Paulo, n. 84, p. 51-67, 2006.
- [2] ALVES, V. E. L. Trabalho de campo: uma ferramenta do geógrafo. *Revista Geosp: Espaço E Tempo*, São Paulo, n. 2, p.85-89, 1997.
- [3] CARBONELL, J. A. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- [4] CASTELLAR, S.; VILHENA, J. *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- [5] CASTROGIOVANNI, A. C. Movimentos fora da sala de aula: o trabalho de campo. In: CASTROGIOVANNI, A. C., TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). *Movimentos no ensinar Geografia: rompendo rotações*. Porto Alegre: Evangraf, 2015.
- [6] CAVALCANTI, L. S. A Cidade Ensinada e a Cidade Vivida: Encontros e Reflexões no Ensino de Geografia. In: Lana de Souza Cavalcanti. (Org.). *Temas da Geografia na Escola Básica*. Campinas: Papyrus, 2013. p. 65-98.
- [7] GOOGLE EARTH; MAXAR TECHNOLOGIES. Imagem. Disponível em: <<https://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/>> Acesso em 19 nov. 2020.
- [8] NEVES, K. F. T. V. *Os trabalhos de campo no ensino de Geografia: reflexões sobre a prática docente na educação básica*. Ilhéus: Editus, 2010.
- [9] RADAELLI, A. M. Trabalho de campo: prática andante de fazer geografia. *Revista do Departamento de Geografia*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 61-73, jan. 2002.
- [10] SANTOS, M. *Espaço e método*. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- [11] STERNBERG, H.O.R. *Contribuição ao ensino de Geografia: o trabalho de campo na Geografia e o laboratório de Geografia e o equipamento didático*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

Capítulo 11

Práticas alternativas utilizadas em sala de aula no conteúdo de Ciências Fundamental II

Aline da Silva Araújo Aquino

Paulo Eudes Moreira de Miranda

Cinthia Beatrice da Silva Telles

Resumo: No ensino fundamental II o estudo das Ciências Naturais, com a criação dos três eixos temáticos a partir da nova versão da BNCC 2018, sofreram diversas modificações. As alterações enfocam na necessidade de diminuição da passividade dos alunos, eliminando uma aprendizagem centrada apenas em metodologias de ensino tradicionais, portanto, é imprescindível a busca por metodologias alternativas, promovendo a formação de alunos mais atuantes e investigativos, aplicando a aprendizagem construtivista dentro da sala de aula. Este trabalho teve como objetivo a elaboração de instrumentos alternativos de baixo custo como ferramenta pedagógica de aprendizagem a ser aplicada nas aulas de Ciências na Escola Municipal Professora Maura de Medeiros Bezerra, localizada na cidade de Macau/RN, no período de março a julho de 2019. Os conteúdos e as turmas abordadas no presente estudo foram: (1) Camadas da Terra no 6^a ano, o material utilizado foi a areia cinética caseira; (2) Seres invertebrado no 7^a ano, elaboração de modelos de invertebrados com massinha caseira e; (3) células animal e vegetal no 8^a ano, usando maquetes com materiais recicláveis. Os alunos das referidas turmas reagiram de forma bastante positiva, foram participativos, mantiveram-se motivados diante de uma nova proposta educacional. As três turmas apresentaram melhor rendimento na atividade avaliativa realizada após a utilização dos modelos didáticos. Em contrapartida, o resultado nas turmas que não foram utilizados os modelos didáticos e sim, apenas a metodologia tradicional, não foram tão satisfatórios, demonstrando a importância da utilização de metodologias alternativas na aprendizagem dos alunos.

Palavras-Chave: Modelos didáticos, Material de baixo custo e atividades lúdicas.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências Naturais nos últimos anos, principalmente no século XXI, vem sofrendo muitas indagações centradas no questionamento sobre o efetivo estabelecimento de relações entre a prática educativa dos temas abordados nesse eixo e o saber cotidiano do aluno.

Segundo as novas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), o ensino Ciências, a partir de 2019, encontra-se dividido em três eixos temáticos sendo eles Vida e Evolução, Matéria e Energia e Terra e Universo que se repetem dando continuidade em todos os anos. Além disso, os conteúdos receberam habilidades, aptidões desenvolvidas ao longo de cada etapa de ensino e que contribuem para o desenvolvimento das competências gerais e específicas, cuja complexidade cresce progressivamente ao longo do tempo.

Tanto no ensino de Ciências quanto nas demais disciplinas, o livro didático ainda é utilizado como grande referência em sala de aula, muitas vezes a única ferramenta adotada pelos professores, o que induz uma abordagem extensivamente teórica, voltada aos recursos audiovisuais. Dessa forma, o aluno atua como sujeito passivo nessa metodologia. Cruz (2008) afirma que ao educador compete buscar alternativas para tornar suas aulas mais atrativas, tornando os educandos mais motivados e participativos, sem que, no entanto, se perca a qualidade.

Com o intuito de diminuir a passividade dos alunos do Ensino Fundamental, no ensino de Ciências, eliminando a aprendizagem centrada na metodologia de ensino tradicional, é importante a busca por metodologias alternativas que possibilitem aos alunos um papel mais atuante e investigativo.

Nesse contexto, embasados pelos documentos educacionais nacionais e por alternativas pedagógicas disponíveis aos professores, a pesquisa teve como objetivo avaliar a produção e utilização de modelos didáticos de baixo custo no ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental.

Os materiais didáticos produzidos com a participação direta dos alunos, ou seja, através de uma metodologia de ensino centrada no aluno, foram aplicados de maneira lúdica aos alunos das turmas do 6º, 7º e 8º ano da Escola Municipal Professora Maura Bezerra, Macau/RN. Com a finalidade de obter uma melhor transposição didática dos conteúdos foi escolhido um conteúdo de cada unidade temática. Foi observado que a utilização dos materiais didáticos promoveu maior aprendizagem dos conteúdos, além de possibilitar uma maior socialização dos alunos e permitirem relacionar os saberes científicos aos saberes cotidianos, demonstrando a importância da utilização de metodologias alternativas na aprendizagem de Ciências.

2. METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado durante o ano letivo de 2019 no 1º e 2º bimestre na Escola Municipal Professora Maura de Medeiros Bezerra. Com educandos das turmas do 6º ano ao 8º ano do Ensino Fundamental II no período vespertino, e uma turma do 6º ano da Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira localizada na cidade de Guamaré, pela falta de outra turma de 6º ano na Escola Municipal Professora Maura de Medeiros Bezerra.

Furnam (2009) afirma que no ensino fundamental o ensino de Ciências Naturais é um lugar de privilégio, porém de muita responsabilidade. Onde temos que conduzir nossos alunos nesse novo mundo de conhecimentos tirando suas dúvidas.

Desenvolvimento dos materiais alternativos :

A confecção do material didático de apoio às aulas de Ciências, foi realizado, primeiramente, através de uma pesquisa sobre os assuntos trabalhados em sala de aula que poderiam ser objetos da elaboração de modelos de ensino. A escolha dos temas foi baseada em eixos da área de Ciências de acordo com a BNCC (2018) e distribuídos de acordo com os conteúdos já ministrados em sala de aula, como descritos na tabela 1.

Tabela 1: Demonstrativo dos assuntos trabalhados em sala de aula e o respectivo material didático confeccionado.

Eixos de Ciências(BNCC)	Assunto abordado	Turma	Material confeccionado
Terra e Universo	Camadas da Terra	6ª ano	Areia cinética caseira
Vida e Evolução	Seres invertebrados	7ª ano	Modelos com massinha
Vida e Evolução	Células animal e Célula Vegetal	8ª ano	Maquetes células animais e vegetais

Com o objetivo de proporcionar uma atividade significativa para os alunos da turma do 6º ano, foi selecionado, dentre os conteúdos de Ciências abordados em sala de aula, o tema referente às camadas da Terra, incluído no eixo temático Terra e Universo da BNCC 2018.

A areia cinética construída pelos alunos com o auxílio do professor, foi utilizada, no conteúdo das camadas da Terra.

a) Material produzido - Areia cinética caseira

Para elaboração da ferramenta metodológica foram utilizados os seguintes materiais de baixo custo, os quais foram levados pela professora para a sala de aula: Uma xícara (chá) de areia fina ; duas colheres (sopa) de amido de milho; duas colheres (chá) de detergente líquido; quatro colheres (sopa) de água; corantes alimentício (amarelo, laranja, vermelho, marrom e azul).

Após a separação do material necessário, os alunos foram divididos em grupos e iniciaram a realização da montagem. Primeiramente foi colocado areia fina em uma tigela, logo após foi acrescentado o amido de milho e homogeneizado com o auxílio de uma colher, até ficar completamente uniforme. Após isso, foi acrescentado o detergente líquido e então, uma colher (sopa) de água, mexendo até formar uma massinha. Caso necessário, é adicionado mais uma colher (sopa) de água e incorporar novamente, até obter a consistência desejada. Depois de preparada, a massinha é colocada para secar por uma hora e meia. Para fazer a versão colorida é preciso acrescentar o corante alimentício da cor que desejar, e mexer muito bem.

Após a montagem da areia cinética os alunos montaram as camadas da terra de acordo com o que foi visto em sala de aula.

Para os alunos da turma do 7º ano, foi selecionado, dentre os conteúdos de Ciências abordados em sala de aula, o tema dos seres invertebrados, incluído no eixo temático Vida e Evolução da BNCC 2018.

b) Material produzido - Modelos de seres invertebrados

Para elaboração da ferramenta metodológica foram utilizados os seguintes materiais de baixo custo, os quais foram levados pela professora para a sala de aula, para a produção de massinha de modelar caseira: Corantes alimentício; água (1/4 xícara de chá); sal (1/4 xícara de chá); óleo (1/2 colher de chá) e trigo (1 xícara de chá).

Para preparação dos modelos os alunos foram divididos em grupos e iniciaram a preparação das massinhas, primeiramente, colocaram em dois potes plásticos os ingredientes líquidos e no outro os secos. Misturaram bem cada um dos potinhos. Aos poucos foram colocando os ingredientes secos no potinho com os líquidos e misturado com as mãos. Quando terminaram de colocar todos os ingredientes da massinha de modelar juntos e observaram uma aparência semelhante a uma farofa, retiraram a massa do pote e em uma superfície que não gruda, como uma tampa de granito, colocaram a massa e amassaram bem até que ficar homogêneo. Logo após foi adicionado algumas gotas do corante escolhido e mexeram até espalhar totalmente pela massa e ela fique toda homogênea e com a cor que escolheu.

Para os alunos da turma do 8º ano, foi selecionado, dentre os conteúdos de Ciências abordados em sala de aula, o tema da citologia, o estudo das células animais e vegetais, incluído no eixo temático Vida e Evolução da BNCC 2018.

c) Material produzido – Modelos células animais e vegetais

Para elaboração da ferramenta metodológica foram utilizados os seguintes materiais reciclados variados: alguns exemplos tampa de garrafa; espiral de caderno; caixa de papelão; isopor de geladeira ou fogão; Cartelas de remédios vazias; tesoura; tintas (verde, amarela, vermelha); cola de Isopor e cola em bastão.

Para iniciar a criação das células, foi necessário levar uma figura esquemática para que os alunos soubessem como são as organelas celulares. Primeiramente, os alunos que cortaram o papelão no formato das duas células, colocaram isopor ao redor da estrutura e pintaram para representar a membrana plasmática. Enquanto o material secava, eles observaram atentamente a figura, tentando reproduzir as organelas através da utilização dos materiais disponíveis, que se encontravam em cima da mesa.

Após a confecção das organelas e a total secagem das bolas de isopor, foi iniciada a montagem da célula. Colocaram o saco plástico no interior da bola oca de isopor e, posteriormente, distribuíram as organelas no plástico, fazendo com que os alunos compreendam a morfologia das células assim como suas estruturas.

Ao finalizar a produção dos modelos como os alunos, foi aplicada uma atividade avaliativa, que foi elaborada com base nos conteúdos ministrados em sala de aula, com a finalidade de averiguar a assimilação dos conteúdos conceituais após a participação na construção dos modelos didáticos, os questionários continham 10 questões, sobre o conteúdo proposto em sala de aula.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A nova versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, apresenta uma nova configuração para o Ensino de Ciências Naturais, com esta nova formatação o aluno vai aprender de forma sequencial, à medida que for progredindo de ano escolar, com base nos eixos temáticos desenvolvidos para o ensino de Ciências. As atividades investigativas ganham notável importância, com a finalidade de instigar o planejamento e a realização cooperativa de atividades, bem como, proporcionar o compartilhamento dos resultados adquiridos durante a aprendizagem baseada em investigações.

Segundo (ORLANDO et al., 2009), uma alternativa para substituir a falta de laboratórios com equipamentos de alto custo nas escolas públicas seria a produção de laboratórios equipados com modelos didáticos construídos, trazendo uma visão mais aproximada do mundo abstrato aos estudantes do Ensino Médio.

Freire (1996) afirma que é necessário, na formação de docentes para o ensino fundamental, que o professor não fique parado no tempo, sendo imprescindível a busca por metodologias que permitam que as aulas sejam mais proativas, com materiais não convencionais e tentativas de discussão de técnicas, aguçando a curiosidade do ser humano fazendo com que ela se questione, seja um investigador ativo.

Segundo Pereira (2013), mesmo diante de alguns impasses envolvendo a Ciência da Educação, ela é um campo de estudos de expressividades próprias e merece respeito. Dada à constatação da ampla complexidade das práticas educativas, compreendemos que a Pedagogia tem um rico campo de investigação, no qual se tem diferentes conceitos, contextos e problematizações próprias, independentemente desses conflitos apurados.

SETÚVAL (2009) afirma que após a produção de modelos didáticos como veículo lúdico e de apoio pedagógico em sala de aula, foi observado aulas mais dinâmicas com fixação dos conteúdos, promovendo novas perspectivas aos discentes, através da ativação dos subsunçores, ou seja, o ancoramento de novas informações em conceitos relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Portanto, permitindo a criatividade e socialização dos conhecimentos pelos alunos, ao utilizar estas ferramentas na construção do conhecimento.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante dos obstáculos e desafios enfrentados pelos professores de Ciências da rede pública, tais como falta de materiais didáticos, laboratórios de Ciências, assim como, o comodismo dos alunos como meros receptores, o trabalho teve como finalidade desenvolver uma metodologia baseada na aprendizagem construtivista para ser aplicada aos alunos do Ensino Fundamental II.

O conteúdo de cada nível de ensino foi ministrado através de duas metodologias distintas, sendo elas: aula convencional, com o livro didático como recurso metodológico e atividade lúdica, a construção de modelos

didáticos. Uma turma de cada nível de ensino teve o conteúdo abordado apenas através da aula convencional, enquanto a outra turma fez uso da aula convencional somada a atividade lúdica. As metodologias de ensino foram avaliadas através da aplicação de questionário avaliativo sobre os temas abordados nas aulas. Os alunos ao elaborarem os modelos didáticos, demonstram interesse na aula, tornando-se sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem, além de atuarem de forma colaborativa, enfatizando a importância do trabalho em grupo para a socialização de conhecimentos.

Logo após o conteúdo ser ministrado em ambas as turmas, com ou sem a utilização dos modelos didáticos, foi aplicada uma atividade avaliativa onde os alunos que obtiveram maior acertos foram as turmas (6^aA, 7^aA e 8^aA) que utilizaram a metodologia tradicional em conjunto com a metodologia alternativa, as turmas (6^aB, 7^aB e 8^aB) que apenas do livro didático como metodologia de ensino dos conteúdos não atingiram um número de acertos satisfatório.

As turmas que aliaram a metodologia tradicional com a utilização do livro didático à metodologia alternativa, por meio da elaboração de materiais didáticos de baixo custo, levaram o aluno ao melhor rendimento, resultado que pôde ser observado após a aplicação da atividade avaliativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da atividade proposta possibilitou aos alunos que não costumam participar das aulas uma oportunidade para se envolverem durante a aprendizagens dos conteúdos de Ciência, fazendo toda diferença na construção do conhecimento. A utilização desses modelos em sala de aula, tanto quanto sua confecção, estimulou os alunos a participarem ativamente da aula, saindo do modelo tradicional e inserindo novas ferramentas de ensino. Espera-se que os resultados adquiridos com as construções dos modelos didáticos permitam revisar os conteúdos ministrados nas aulas teóricas, além de permitir uma maior fixação do assunto, levando o aluno ao melhor rendimento.

REFERÊNCIAS

- [1] BNCC - Base Nacional Comum Curricular, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 10 junho 2019.
- [2] CRUZ, D. A. Atividades prático-experimentais: tendências e perspectivas. Gestão
- [3] Escolar, 2008. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_dalva_aparecida_cruz.pdf> Acesso em: 03 junho 2019.
- [4] FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00055.pdf>> Acesso em: 12 julho 2019.
- [5] FURMAN, M. O ensino de Ciências no Ensino Fundamental: colocando as pedras fundamentais do pensamento científico. Brasil, 2009. Disponível em: <www.famesc.edu.br/ebooksPDF> Acesso em: 14 julho 2018.
- [6] ORLANDO, T. C.; LIMA, A. R.; SILVA, A. M.; FUZISSAKI, C. N.; RAMOS, C. L.; MACHADO, D.; et al. Planejamento, montagem e aplicação de modelos didáticos para uma abordagem de biologia celular e molecular no ensino médio por graduandos de ciências biológicas. Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular, n. 1, 2009.
- [7] PEREIRA, F. C. B. A pedagogia escolar no município de Santa Luzia: Limites, desafios e construções da profissão. Belo Horizonte, 2013.
- [8] SETÚVAL, F. A. R.; BEJARONO, N. R.R. Os modelos didáticos com conteúdo de genética e a sua importância na formação inicial de professores para o ensino de ciências e biologia. Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, 2009.

Capítulo 12

Sequência didática e metodologias ativas: Proposta para o ensino de Enfermagem em tempos de distanciamento físico

Cintia Bastos Ferreira

Luís Paulo Leopoldo Mercado

Resumo: As metodologias ativas de ensino são privilegiadas quando se prevê a aprendizagem para uma realidade dinâmica, que preza pela aproximação com as comunidades e a atuação por níveis crescentes de complexidade, como na formação em Enfermagem. E se a única forma de viabilizar o processo ensino e aprendizagem durante a pandemia do COVID-19 é de forma remota, quando há o propósito de diminuir a exclusão do acesso à educação e manter a qualidade do processo ensino e aprendizagem, o maior desafio é traçar estratégias que tenham múltiplas possibilidades e possam alcançar o maior número possível de indivíduos. Este artigo descreve a elaboração de sequência didática de uma proposta de aula online, com metodologias ativas para a Enfermagem. O referencial teórico escolhido para ancorar a construção desta sequência didática e a discussão dos resultados, foi o modelo pedagógico da Escola Nova de Célestin Freinet. As unidades de análise elaboradas para a apresentação e discussão dos resultados possuem relação com as práticas orientadas por Freinet e foram elas: 'Para cada grupo, um caminhar'; 'Planejamento e acordos'; 'Autonomia e autoria'; 'Rede de divulgação e comunicação'; 'Meu querido diário'. O modelo de sequência didática elaborado e apresentado obedece aos preceitos de Freinet e serve de base para novos artigos que abordem a temática.

Palavras-chave: Ensino da Enfermagem, Metodologias ativas, Tecnologias digitais de informação e comunicação, Sequências didáticas.

1. INTRODUÇÃO

As práticas dos estudantes inseridos na Sociedade em Rede, trazem professores à reflexão acerca de estratégias de ensino e aprendizagem atualizadas e compatíveis com os interesses e necessidades deste público. Ao mesmo tempo, os professores e as instituições de ensino, enfrentam nesta Sociedade o desafio de incluir os sujeitos que não têm acesso a todos ou a grande parte dos recursos digitais disponíveis (CASTELLS, 2002), realidade ainda muito presente, especialmente em escolas públicas brasileiras. Enquanto de um lado, existe uma infidade de possibilidades com limites invisíveis, de outro há os limites impostos pelas desigualdades sociais.

Diante deste contexto de possibilidades e limitações, em se tratando do processo ensino e aprendizagem, o foco é a intenção. Sendo no ensino presencial ou online, o que prevalece são as estratégias de mediação. Quando se prevê a aprendizagem para uma realidade dinâmica, que preza pela aproximação com as comunidades e a atuação por níveis crescentes de complexidade, como é o caso da formação em Saúde, e em específico da formação em Enfermagem, são privilegiadas as metodologias ativas de ensino, para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e futuros profissionais e estas metodologias podem ser praticadas através tanto da utilização de tecnologias leves, como papel e caneta, quanto do uso de recursos digitais mais avançados. Sendo importante chamar à atenção de que o que facilita o desenvolvimento da autonomia é muito mais a intenção pedagógica e muito menos os recursos tecnológicos utilizados (MOREIRA E SCHLEMMER, 2020; MORAN, 2018).

As escolhas que o professor faz para pensar as aulas, o estímulo por desafios e experimentações, as sequências didáticas que fomentem um fazer autoral do estudante em cooperação com os demais e com os mediadores, são mais valorizados quando se busca trabalhar com metodologias ativas, do que os recursos materiais utilizados, propriamente ditos. Mas houve uma urgência em pensar soluções que dessem conta de viabilizar o ensino online emergencial (EOE), pois surgiu a necessidade da prática do distanciamento físico obrigatório por conta da pandemia mundial pelo COVID-19. Aqui um problema que surge é a nova realidade de exclusão que é posta à prova, a realidade daqueles que não estão tendo acesso à educação formal, que neste momento só há a possibilidade de ser feita de forma virtual, tanto por questões legais explicitadas nas portarias federais, estaduais e municipais, quanto por questões biológicas, advindas do risco de disseminação do vírus (MARTINS, 2020).

Se a única forma de viabilizar o processo ensino e aprendizagem é de forma online emergencial, quando há o propósito de diminuir a exclusão do acesso à educação e manter a qualidade do processo ensino e aprendizagem, o maior desafio é traçar estratégias que tenham múltiplas possibilidades e possam alcançar o maior número possível de pessoas. Entende-se como aula online emergencial, aquela que é realizada via internet, com apoio de tecnologias digitais, que têm a intenção de seguir orientações da aula presencial fisicamente, como a exigência de frequência, registros das atividades realizadas e momentos de presença síncrona, por exemplo. São as aulas que estão sendo adotadas de forma emergencial e temporária neste momento de pandemia da COVID-19, quando o seguro é manter um distanciamento físico (MOREIRA E SCHLEMMER, 2020). A provocação para este trabalho, é conseguir nas aulas online, qualidade no processo ensino e aprendizagem na Enfermagem, com metodologias ativas e a inclusão dos envolvidos.

Neste contexto, este relato de experiência tem como objetivo descrever a sequência didática de uma proposta de aula online, com metodologias ativas para a Enfermagem. Descreve a proposta de uma sequência didática. O referencial teórico escolhido para guiar a elaboração da sequência didática é o da Escola Nova de Célestin Freinet.

A partir do modelo de sequência didático que foi proposto e tendo como âncora o referencial teórico escolhido, foram elaboradas cinco unidades de análise para apresentação e discussão dos resultados: Para cada grupo, um caminhar; Planejamento e acordos; autonomia e autoria; Rede de divulgação e comunicação; Meu querido diário.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A prática pedagógica do professor que tem como foco a aprendizagem, entendendo-a como parte de um processo no qual o estudante é o ator principal e que prevê a aquisição por parte dele de conhecimentos cada vez mais complexos, traz à tona um olhar para o desenvolvimento dos indivíduos, que precisam experimentar, que acertam, que erram, que fazem parte de uma comunidade e cada um é único e tem sua própria forma de aprender. Não existe fórmula mágica, nem receita pronta, mas se a intenção é por uma aprendizagem significativa, o que acontece é que cada um consegue chegar a seus objetivos de forma diferente e, portanto, todos merecem respeito por sua autonomia. Neste sentido, não cabem

autoritarismos por parte de professores ou aulas mecânicas para simples memorização dos conteúdos (MORAN, 2018; ELIAS, 2017; IMBERNON, 2017; CARVALHO E ARAÚJO, 2016).

Pensando exatamente no respeito à autonomia dos sujeitos, para a Escola Moderna de Freinet, o modelo de educação tradicional, que ele tentava superar desde as décadas de 20-30, era embasado na aprendizagem mecânica, na qual os professores agiam com extremo autoritarismo e usavam até a força física contra os estudantes, para que obedecessem, sem questionar, as lições que normalmente não tinham nenhuma relação com suas realidades. Freinet não pregava a abolição de ordem, da disciplina, nem da autoridade no contexto escolar, mas pensava estes conceitos de forma diferente,

em substituição, Freinet propôs uma ressignificação de alguns conceitos ao serem aplicados no âmbito escolar. Ele nomeou a ordem enquanto destinada à melhor organização do trabalho escolar, a disciplina enquanto cooperação e a autoridade enquanto aspecto moral oriundo do respeito e não de ameaças (CARVALHO E ARAÚJO, 2016, p.197).

Nesta Perspectiva da busca pela autonomia dos estudantes, Celéstin Freinet acrescenta que tal autonomia pode ser considerada como uma atitude que é desenvolvida de forma compartilhada, ou seja, em cooperação tanto entre os colegas estudantes quanto entre os estudantes e os professores. E que esta autonomia compartilhada está atrelada à noção que ele tem de trabalho, trabalho este visto com um olhar marxista, como postura ativa atrelada aos seres humanos, ou seja, independente de aquisição material ou vantagens financeiras, o trabalho vem sim aqui como forma de ação que leva ao desenvolvimento de conhecimento para a transformação e evolução pessoal e do grupo. Sendo a aprendizagem tida como algo inerente ao ser humano, o aprendizado que faz mais sentido para os envolvidos, é quando aqueles que possuem interesses comuns, trabalham juntos de forma ativa na busca de seus objetivos. Trabalhar para resolver o problema de ler e entender um enunciado, ou uma situação problema ou mesmo uma situação real e não apenas responder automaticamente a um comando simples, é, para Freinet, um dos aspectos importantes para uma aprendizagem ativa e com sentido (GIROTTTO *et al*, 2018).

Além de prezar pela autonomia dos estudantes e privilegiar a construção do conhecimento, em detrimento da memorização imposta como dogma através do autoritarismo, Freinet tinha também uma visão de educação ecológica e interdisciplinar. Ecológica, no sentido de entender o processo ensino e aprendizagem não isolado e verticalizado no qual quem pensa a educação dá as ordens e planeja de uma forma única para todos, como se todo mundo fosse igual e tivesse as mesmas condições de vida, mas sim, dentro de cada contexto macro e micro, tendo em vista que aprender também passa por respeitar o outro, por considerar as diferenças, por entender e fazer parte de tal contexto. E interdisciplinar, no sentido de que a visão positivista e cartesiana de que cada disciplina ou cada conceito precisam ser extremamente isolados e compreendidos sozinhos, não dá conta da complexidade da vida e das situações às quais os estudantes estão e/ou serão expostos, é importante ao invés disso, pensar e planejar para um todo orgânico e contextualizado (ELIAS, 2017).

Assim, para mudar a perspectiva de uma educação fracionada e impositiva, para uma Perspectiva mais interdisciplinar, respeitosa, contextualizada e que preza pela aprendizagem ativa, Célestin Freinet não elaborou nenhuma técnica fechada, ele fez mais que isso, pois ele dá margem para um fazer pedagógico mais criativo e condizente com cada realidade contextualizada, quando orienta algumas práticas que podem ser traduzidas para qualquer época e situação para guiar a elaboração de sequências didáticas. Dentre estas práticas, estão, por exemplo, o estímulo: à 'cooperação' entre os estudantes, sob a orientação do professor; aos 'textos livres', que seriam as produções realizadas por cada estudante de forma autônoma e respeitando a forma de aprender de cada um; à construção de um 'livro da vida', que seria como um diário escolar resultando em uma coletânea de sensações, opiniões, críticas, sugestões e a evolução individual e coletiva; ao que ele chamava de 'aula passeio', que seria a vivência de experiências de ensino e aprendizagem fora da sala de aula, nos contextos de vida dos estudantes; ao 'jornal escolar', que deveria ser produzido em colaboração e publicado; à divisão da sala de aula em 'cantinhos', que seria, a mudança da configuração da sala, tirando as cadeiras das filas, onde não é facilitada a interação, para os 'cantinhos', na qual grupos seriam separados e dispostos de forma que pudessem todos se ver e interagir, sendo cada grupo com propostas diferentes de trabalho, ou com uma mesma proposta, mas em estágios próprios de evolução; ao 'intercâmbio interescolar', que seria a divulgação de produções dos estudantes com outras pessoas que tivessem interesse no conteúdo trabalhado; dentre outros (CARVALHO E ARAÚJO, 2016; GIROTTTO *et al*, 2018).

A realidade atual e as tecnologias que existem hoje estão em um patamar completamente diferente do que era na época em que Freinet pensou suas práticas e orientava o fazer pedagógico, mas sua Escola Moderna

tem preceitos que condizem com aqueles das metodologias ativas de ensino e aprendizagem em qualquer época, pois estimula a autonomia, a criatividade, a colaboração (SOARES, 2017). Distribuindo um material que foi escrito à mão numa folha de papel ou divulgando uma produção coletiva digital, a intenção pedagógica e o processo de construção são os aspectos mais relevantes e podem seguir as mesmas orientações.

3. METODOLOGIA

Este artigo do tipo relato de experiência com abordagem qualitativa, consiste da elaboração e descrição de uma proposta pedagógica. Para tanto, foi elaborado um modelo de sequência didática para aulas online, com metodologias ativas de ensino e aprendizagem para o Curso de Enfermagem. Tendo em vista que, para cada conteúdo, a sequência didática deve ser trabalhada em todo o seu ciclo, ou seja, se o curso e/ou disciplina, tiver, por exemplo, 9 conteúdos ou assuntos durante o semestre/ tempo de duração, então a proposta é que sejam 9 ciclos a serem trabalhados em todos os seus passos, fundamentados no modelo pedagógico da Escola Nova de Célestin Freinet.

A proposta de um ciclo completo do modelo de sequência didática elaborado está assim organizada: o primeiro passo é dividir a turma em pequenos grupos de até um máximo de 10 pessoas. Para cada grupo há um professor mediador. Esta divisão em grupos responde à prática ‘os cantinhos’ de Freinet.

No segundo passo, cada professor mediador faz um primeiro encontro síncrono por videoconferência, realiza uma primeira discussão de orientação e planejamento com seu grupo e disponibiliza em plataformas de educação online, o conteúdo a ser abordado no ciclo, os objetivos de aprendizagem, as situações problema, que são situações de prática baseadas na realidade do atendimento ao usuário de Saúde. Estas situações são elaboradas pelo professor mediador e podem ter o formato de texto; manchetes de um jornal; vídeo ou outro. Além disso, o professor disponibiliza material de estudo, como textos redigidos por ele, artigos, capítulos de livro, vídeos autorais ou de terceiros, podcasts autorais e de terceiros, apresentações de slides, dentre outros. Para os indivíduos que têm dificuldade de acesso à internet ou não têm computador, o material deve ser disponibilizado também via whatsapp, SMS ou impresso. Este passo corresponde a duas das práticas freinetianas, ‘cantinhos’ e ‘plano de trabalho’.

No terceiro passo, os estudantes, estando com todo o material disponibilizado em mãos, são estimulados a estudarem individualmente o conteúdo trabalhado, tendo por base a situação apresentada e incitados a responderem aos objetivos de aprendizagem propostos. Aqui, o estudo individual segue o ritmo de cada estudante, cada um pode estudar pelos materiais disponibilizados pelo professor, assim como podem buscar outras fontes que consideram úteis. Após os estudos individuais, cada estudante redige um texto que complementa as situações problema e respondam aos objetivos. Este passo corresponde à técnica de ‘texto livre’ de Freinet. Para o texto livre, o formato pode ser em aplicativos online de escrita de jornais, que depois vai servir para os próximos passos do ciclo, assim como podem ser escritos em Word, ou a mão, caso o estudante não tenha recurso digital ou internet disponível.

O quarto passo é a troca de textos entre os integrantes do grupo. Cada pessoa acessa o texto de um colega para fazer observações, correções, apontamentos, sugestões, o que considerarem necessário para ajudar a enriquecer a própria aprendizagem e a aprendizagem do colega. Aqui é trabalhada a ‘cooperação’ defendida por Freinet. O compartilhamento de textos pode ser por plataformas online, via troca de e-mails ou whatsapp, entregues impressos ou escritos à mão em algum posto de coleta acordado com o grupo.

O quinto passo é a discussão em grupo, ao vivo e online, de preferência em plataforma com áudio e vídeo para que todos se vejam, para fechar os objetivos de aprendizagem, este também responde à ‘cooperação’ e ao ‘cantinho’ de Freinet. Para cada ciclo seria eleito um coordenador e um relator, ou seja, em todo o tempo de curso ou disciplina haverá um rodízio e todos terão oportunidade de assumirem as duas funções. O coordenador controla o tempo, organiza as falas, garante que todos participem. O relator seria o responsável por tomar nota dos encaminhamentos, escrever observações e encaminhar via whatsapp ou sms, caso alguém não possa participar da discussão online na plataforma de áudio e vídeo.

O sexto passo da sequência didática é a elaboração coletiva do jornal, a partir dos textos individuais e da discussão em grupo. Este jornal coletivo é revisado por todos do grupo, sendo o relator, o revisor chefe. É o relator que inicia o texto, depois compartilha com os demais, que irão participar da edição, corrigindo, acrescentando, excluindo. O relator também faz a revisão final antes de publicar o jornal. Este passo tem relação com o ‘jornal escolar’ de Freinet.

O sétimo passo acontece após a finalização das discussões e da produção coletiva, quando o professor solicita e orienta uma atividade lúdica individual, que será parte do processo de construção do conhecimento por parte dos estudantes. Esta atividade lúdica tem a função de fechar o ciclo. Além disso, a cada ciclo, a atividade lúdica buscará englobar o conteúdo do ciclo em curso com os conteúdos de ciclos anteriores, já que todos são complementares e a integração de todos é uma atitude a ser trabalhada pelos estudantes. As atividades lúdicas elaboradas pelos estudantes podem ser em diversos formatos, vídeo, áudio, jogo digital ou analógico, história em quadrinho (que pode ser feita em aplicativo ou à mão), roteiro de uma peça de teatro (digitada ou à mão), dentre outros, desde que acordados entre estudantes do grupo e professor responsável. Caso alguém não possua recurso digital, entrega via e-mail, whatsapp, SMS ou na forma física em algum lugar acordado pelo grupo. Após a finalização e revisão do professor mediador, toda a produção lúdica será divulgada em meios digitais para acesso de outras pessoas que tiverem interesse, respondendo ao 'intercâmbio interescolar' de Freinet.

Como parte da auto avaliação e avaliação de aprendizagem, cada estudante é orientado a construir, durante todo o processo, um portfólio de aprendizagem pessoal, no qual estarão contidos: as atividades realizadas, a evolução pessoal, os sentimentos, as sugestões, as dificuldades, as críticas. O portfólio corresponde ao 'livro da vida' de Freinet.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste Relato de Experiência foram categorizados nas unidades de análise, para organização da apresentação. As unidades de análise foram ancoradas no referencial teórico e a discussão dos resultados teve por base, também, o referencial teórico de Freinet, além de publicações científicas recentes e que tinham relação com o objeto de estudo.

As unidades de análise elaboradas para a apresentação e discussão dos resultados foram cinco: Para cada grupo, um caminhar; Planejamento e acordos; autonomia e autoria; Rede de divulgação e comunicação; Meu querido diário.

a) Para cada grupo, um caminhar

A sequência didática proposta neste artigo prevê que a turma seja dividida em pequenos grupos, com até dez estudantes e um professor mediador, cada. Todas as atividades propostas na sequência didática deverão ser realizadas por cada grupo em particular e, portanto, vai seguir a forma de trabalho e o ritmo de aprendizagem de cada grupo. Esta divisão da turma em pequenos grupos, que facilita a interação, a colaboração e a personalização, segue a prática designada por Freinet como 'cantinhos de aprendizagem' na sala de aula. Nesta, todos os grupos seguirão os mesmos passos da sequência, mas como em cada grupo, as pessoas são diferentes, com características e saberes próprios, cada um terá um ritmo diferente, com formas diferentes de trabalhar. E assim como as atividades coletivas, que certamente terão produções diferentes, as atividades individuais que são orientadas, seguirão caminhos próprios, caracterizando ainda mais os 'cantinhos de aprendizagem' freinetianos. (SILVA et al, 2019).

Mesmo estando guiados por uma mesma sequência didática, quando a turma é dividida em pequenos grupos, o envolvimento, o entusiasmo e a participação são mais estimulados, há uma tendência de os indivíduos comprometerem-se com mais afinco e sentirem-se mais livres para participarem das discussões. Assim, com menos indivíduos, a mediação do professor é mais produtiva também e a avaliação contínua é facilitada, o que auxilia ainda num processo de ensino e aprendizagem mais focado nas necessidades e nas potencialidades reais, pois fica mais possível que cada um seja bem assistido (SILVA et al, 2019).

b) Planejamento e acordos

No segundo passo da sequência didática, o professor mediador faz um movimento de planejar, orientar e fazer acordos junto com os estudantes, uma atitude que condiz com a prática dos 'planos de trabalho' descrita por Freinet. Quando o estudante é chamado para planejar junto os movimentos que serão tomados e os caminhos a serem percorridos, ele é inserido no processo e passa a sentir-se parte, numa atitude de pertencimento, o que resulta em mais comprometimento (CAETANO E SILVA, 2016).

Além do comprometimento por parte dos estudantes, por serem trazidos para decisões importantes, é respeitado também o que eles trazem de conhecimento prévio e de contexto de vida e valorizada toda a

realidade prática em que ele já foi e será inserido. Então, aqui nesta sequência, tudo que é planejado e acordado tem como ponto de partida uma ou mais situações problemas, que são elaboradas pelo professor, mas têm relação com um contexto de prática do futuro Enfermeiro nos serviços de Saúde, podendo, inclusive ser uma situação real, retirada da própria vivência. Neste ponto, mesmo que não seja possível o encontro físico dos estudantes com a realidade neste momento por conta da pandemia, o contexto é trazido para as discussões, obedecendo aos preceitos da prática da ‘aula passeio’ de Freinet. Para o referido autor, o processo ensino e aprendizagem, para ser completo, precisa sair dos muros da escola para a realidade que cerca os indivíduos envolvidos (FORTUNATO, 2018).

c) Autonomia e autoria

Assim como a proposta de sequência didática apresentada orienta atividades e atitudes que estimulam a autonomia dos estudantes, como a elaboração de textos e atividades lúdicas, a pedagogia de Freinet apoia o fazer ativo dos estudantes e considera que o trabalho ativo e autoral para fins da aprendizagem, é benéfico e pode trazer bons resultados, pois, para Freinet, quando se trabalha para aprender, como quando o estudante produz algo, a aprendizagem vem como algo prático, concreto e útil. Freinet é contra um fazer pedagógico impositivo e a favor de uma prática criativa que estimula a ação (FORTUNATO, 2018).

Para o Célestin Freinet, tal prática criativa, quando tem relação com a realidade, promove uma autonomia que vem de dentro, é espontânea e intuitiva, pois os problemas ou situações reais ou que simulam a realidade, incitam no estudante a necessidade da busca por respostas que venham a solucioná-los, para tanto, atualmente, é comum a busca em repositórios digitais, em plataformas de distribuição de vídeos, em podcasts e outros, que auxiliem o indivíduo a construir suas próprias conclusões. O que tem sido prática dos estudantes no ensino informal, pode ser estimulado para apoiar a educação formal (FREIRE, 2015).

Nesta perspectiva, a colaboração entre os pares e entre o professor mediador e os estudantes aparece como movimento fundamental da sequência didática construída e apresentada, nas discussões síncronas e na construção coletiva dos textos para o jornal escolar, por exemplo, e esta colaboração é para Freinet, natural, fraternal e essencial quando se trabalha com a perspectiva das abordagens ativas de ensino e aprendizagem e na busca de respostas para solução de problemas ou para responder aos objetivos de aprendizagem (FREIRE, 2015). Seja nos encontros físicos ou mediados por tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), a colaboração na educação, é um processo interativo entre pessoas com mesmos interesses e mesmas necessidades e auxilia na construção coletiva do conhecimento. Este processo de interação é saudável quando existe o respeito, mesmo nas diferenças e a afetividade entre os envolvidos, pois comunicação, acordos, diálogos são grandes aliados da construção coletiva de conhecimentos. Quanto mais debate respeitoso houver, mais aprendizagem é construída (CAETANO E SILVA, 2016).

d) Rede de divulgação e comunicação

Segundo Freinet já desde a década de 20, os estudantes da “atualidade” são diferentes dos estudantes do “passado” em seu comportamento, seus interesses e sua forma de interagir e aprender. E os professores têm a necessidade de acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade ao longo dos tempos (FORTUNATO, 2018). Este pensamento de trabalhar os estudantes pensando em seus interesses, sua realidade e suas formas de estudar e aprender, são pertinentes em qualquer contexto, assim como é hoje. E o ‘intercâmbio interescolar’ que na prática de Freinet era feito via correspondência escrita em cartas, hoje pode ser potencializado pela comunicação digital em rede, como é proposto neste artigo e que é prática corriqueira dos jovens.

Através da rede de divulgação, quando os jornais e demais produções dos estudantes são publicadas, há o potencial de surgir o que o ‘intercâmbio inerescolar’ Freinetiano prevê, que é a troca de saberes, atitudes, soluções, experiências, que fazem a aprendizagem ganhar mais elementos e ficar mais sólida (LIMA, 2017). Esta rede de divulgação pode acontecer entre os diferentes grupos que foram divididos na sala de aula e também entre os estudantes do curso de Enfermagem do país e do mundo.

e) Meu querido diário

Na sequência didática proposta, é orientada a confecção de um e-portfólio de aprendizagem, que funciona como um diário do estudante e mostra a sua evolução, o que auxilia num processo de avaliação contínua

da aprendizagem, tanto por parte do próprio estudante, quanto por parte do professor. O portfólio tem relação com a prática do 'livro de vida' de Freinet e faz um contraste ou vem complementar a avaliação pontual, meramente somativa, que, de forma geral, é excludente e até punitiva. No caso da avaliação contínua e processual, que é defendida por Freinet e aplicada nesta proposta didática, o processo e a evolução contam mais que um simples resultado fruto de uma repetição e memorização descontextualizada. Se a pessoa erra, tem chance de acertar em outro momento e a construção do conhecimento torna-se mais dinâmica e orgânica (FORTUNATO, 2018).

O bom senso pregado por Célestin Freinet para a educação traz ao debate a necessidade de respeitar as diferenças entre as pessoas, de incluir todos aqueles que estão no processo de ensino e aprendizagem, de responsabilizar os professores para entenderem o contexto e planejarem atividades que ajudem na resolução de problemas, de valorizar a atividade e autonomia dos estudantes, de estimular a colaboração e troca de saberes (LIMA, 2017), todos os preceitos observados na proposta de sequência didática descrito.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de sequência didática elaborado e aqui apresentado para aulas online emergenciais com metodologias ativas para a formação em Enfermagem, obedece aos preceitos de Célestin Freinet. O educador citado já desde a década de 20, era contrário à ideia de aulas meramente expositivas para estudantes passivos e repetidores de conceitos memorizados e abstratos, tratados como se todos aprendessem da mesma forma. Ele defendia a proposta de que a aprendizagem seria mais concreta e fiel aos reais interesses e formas de aprendizagem dos estudantes, se fossem pensadas para que eles trabalhassem ativamente, numa perspectiva colaborativa e autoral, assim como foram trabalhadas as atividades para a proposta de sequência didática aqui apresentada.

Respeitando orientações da pedagogia de Freinet e trazendo possibilidades de ação com estratégias diversificadas, a proposta de sequência didática descrita tem potencial para apoiar uma aprendizagem ativa e atingir o maior número de estudantes neste momento de distanciamento físico, respeitando os contextos de vida e as realidades.

Este relato de experiência faz uma breve discussão teórica e servirá de base para novos artigos, como aqueles que serão recortes da pesquisa-ação proveniente da tese de doutorado da autora. Além disso, sugere que sejam feitos outros artigos que tenham relação com a temática.

REFERÊNCIAS

- [1] CAETANO, M. R; SILVA, C. S. Gestão democrática e a formação do sujeito integral: estratégias para a sala de aula. *Revista Intersaberes*, V.11, n.22, P. 175 - 196| jan.- abr. 2016
- [2] CARVALHO, C. L; ARAÚJO, A. F. Construindo um contexto inclusivo na Educação Física: possibilidades por Célestin Freinet. *Motrivivência*, V. 28, n. 47, P. 191-209, maio/2016.
- [3] CASTELLS, M. A sociedade em rede. 6ª edição, Editora Paz e Terra, São Paulo, 2002.
- [4] ELIAS, M. C. A atualidade da proposta pedagógica de Célestin Freinet. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, V. 12, n. esp. 1, P.612-619, 2017.
- [5] FORTUNATO, I. A epistemologia da formação docente: o que se pode aprender com o empirismo de Freinet. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, V. esp, n. 2, P. 1995-2007, 2018.
- [6] FREIRE, E. P. A. Potenciais cooperativos do podcast escolar por uma perspectiva freinetiana. *Revista Brasileira de Educação*, V. 20, n. 63, out.-dez. 2015.
- [7] GIROTTO, C. G. G. S; SILVA, G. F; MAGALHÃES, C. Freinet, Vigotsky e Bakhtin: Uma aproximação possível ao acesso à cultura escrita. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, V. 13, n. 1, P. 155-174, jan./mar., 2018
- [8] IMBERNON, F. Célestin Freinet, una pedagogía actual y vigente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, V. 12, n. esp. 1, P.591-595, 2017.
- [9] LIMA, R. R. Contribuições pedagógicas de Célestin Freinet. *Ensaio Pedagógicos (Sorocaba)*, v.1, n.1,p.87-94, jan./abr. 2017.
- [10] MARTINS, R. X. A COVID-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. *Em Rede – Revista de educação à distância*. V. 7, n. 1, P. 242-256, jan./jun. 2020.
- [11] MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Editora Penso, Porto Alegre, 2018.

[12] MOREIRA J. A; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. Revista UFG, V.20. P.2-35, 2020.

[13] SILVA, E. B; ALMEIDA, A. F. M; SOUZA, V. L. Uma experiência envolvendo “cantinhos de aprendizagem” no 3º ano do ciclo de alfabetização. Brazilian Journal of Development, v. 5, n. 10, p. 20152-20161 oct. 2019.

[14] SOARES, R. P. O uso do blog na alfabetização. Obutchénie:Revista de Didat. e Psic. Pedag.V.1, n.3, p.627-636, set./dez. 2017.

Capítulo 13

Metodologias ativas e gastronomia sustentável: O lúdico como método de ensino no aproveitamento integral dos alimentos

Ozzano Galvão de Oliveira

Jasmyne Pereira Ayrton

Natália Caroline Pereira Grequi

Resumo: Tendo como finalidade a relevância da gastronomia sustentável aplicada no âmbito educacional para estudantes do ensino médio através de metodologias ativas utilizadas como ferramentas do processo de ensino, o presente trabalho buscou enaltecer as atividades lúdicas como uma das ferramentas importantes para tratar do aproveitamento integral dos alimentos e correlacionar a educação com a gastronomia, no sentido de que o ensino para o público alvo venha ser mais difundido e explorado envolvendo questões sociais do dia-a-dia. Para isso, buscaram-se meios de pesquisas bibliográficas em materiais digitais já publicados a fim de fazer um levantamento da importância de tratar do tema proposto. Desta forma, concluímos que as atividades lúdicas no campo educacional proporcionam formas diferenciadas de aprendizagem, trazendo para o discente outros pontos de vista do método tradicional de ensino, e de acordo com as habilidades de cada profissional, a fixação acerca do assunto tornou-se de grande importância.

Palavras-chave: Metodologias ativas, Gastronomia sustentável, Atividades lúdicas, Aproveitamento integral.

1. INTRODUÇÃO

Diante da necessidade de incentivar a alimentação saudável e o aproveitamento integral dos alimentos o presente trabalho visa estabelecer a relevância da gastronomia sustentável para estudantes de nível médio utilizando metodologias ativas como método de ensino, bem como apresentar características determinantes da sustentabilidade na gastronomia, destacando a importância do aproveitamento integral dos alimentos e incentivando a utilização do lúdico como metodologia ativa no processo de ensinoaprendizagem.

A necessidade de educar jovens sobre o aproveitamento integral dos alimentos pode ser minimizada com a apresentação de metodologias ativas, utilizando atividades lúdicas no ambiente escolar com o propósito de apresentar o assunto de forma mais prática e divertida a fim de fixar melhor a importância da sustentabilidade no âmbito alimentar. E neste cenário, o aproveitamento integral de alimentos vem contribuir para a minimização do desperdício e melhoria da alimentação. O desperdício de alimentos é um problema dos dias atuais, que deve ser combatido principalmente nas áreas de produção e distribuição de alimentos. Isso ocorre em todo o mundo, afetando tanto países desenvolvidos como os subdesenvolvidos, e com o aumento da população mundial não é mais admissível que se desperdice comida. Muitas vezes se descartam partes que julgamos não serem apropriadas para o consumo, como cascas, folhas e talos, isso ocorre, em maioria, pela desinformação dos benefícios que esses alimentos podem trazer se preparados de forma correta e que além de diminuir a quantidade de descartes orgânicos, também é uma forma de diminuir gastos.

O trabalho foi direcionado em relação às áreas de educação e gastronomia, reconhecendo assim, a importância e envolvimento que as áreas têm em comum, e para um melhor entendimento dos objetivos e apreciação dos resultados, trata-se de uma pesquisa exploratória, detectando também a necessidade de pesquisa bibliográfica no momento em que se fez uso de materiais já elaborados: livros, artigos científicos, revistas, documentos eletrônicos e enciclopédias na busca e alocação de conhecimento sobre a eficácia do método lúdico como ferramenta de ensino reunindo conceitos e propostas de diversos autores sobre o assunto em questão correlacionando tal conhecimento com abordagens já trabalhadas.

2. METODOLOGIA

De acordo com LAKATOS (2003), “A seleção do instrumental metodológico está, portanto, diretamente relacionada com o problema a ser estudado; a escolha dependerá dos vários fatores relacionados com a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa. os recursos. financeiros, a equipe humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação.(LAKATOS, 2003, p.83)

Tratada como uma pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico, a pesquisa foi embasada em materiais que contribuem e enfatizam o tema abrangido neste artigo no momento em que se fez uso de materiais já elaborados: livros, artigos científicos, revistas, documentos eletrônicos e sites. Este estudo teve por finalidade realizar uma pesquisa aplicada, uma vez que utilizará conhecimento da pesquisa básica para resolver problemas e por tornar a problemática explícita e construir hipóteses, de forma geral, os conceitos e discussões propostas trarão contribuições para elaboração de novos trabalhos, visando alcançar resultados positivos.

3. SUSTENTABILIDADE NA GASTRONOMIA

3.1. APROVEITAMENTO INTEGRAL DOS ALIMENTOS

Na atualidade fala-se muito sobre sustentabilidade, que possui um conceito bem amplo. Segundo a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) quase um terço de todos os alimentos que produzimos - 1,3 bilhão de toneladas por ano - é perdido ou desperdiçado. Visto que a população mundial tem aumentado de forma absurda, e que a fome ainda é um problema para diversos países do mundo, independentemente de ser desenvolvido ou subdesenvolvido, o desperdício tão exorbitante de comida se torna ainda mais complicado. Para CARDOSO (2015) em um momento em que a sociedade debate acerca do esgotamento dos recursos naturais, é no mínimo, paradoxal, se jogar fora partes nutritivas dos alimentos enquanto uma parcela significativa sofre com desnutrição e fome.

“O desconhecimento dos princípios nutritivos dos alimentos induz ao mau aproveitamento, o que ocasiona o desperdício de toneladas de recursos alimentares” (GONDIM et al., 2005). As partes mais desperdiçadas são os talos, folhas e cascas, que podem ser consumidas e possuem grande valor nutritivo. Em sua dissertação “Valor nutricional de partes convencionais e não convencionais de frutas e hortaliças”, MONTEIRO (2009) conclui que: “as partes não convencionais dos vegetais analisados podem ser consideradas como fontes alternativas de nutrientes, auxiliando no alcance das necessidades nutricionais, assim como suas partes convencionais, colaborando para a redução do desperdício alimentar, melhora do estado de saúde e qualidade de vida dos indivíduos.” (MONTEIRO, 2009, p.51).

“Algumas frutas concentram o seu maior teor de antioxidantes nas sementes e cascas” (GUO et al, apud LAURINDO e RIBEIRO, 2014. P.19), partes estas que são comumente descartadas. As propostas para o combate ao desperdício de alimentos representam encarar o “lixo” como uma fonte de riquezas e é certamente equivocado pensar que só as pessoas com um baixo poder aquisitivo devem se beneficiar com alimentos preparados com partes que geralmente são descartadas. (VILHENA *et al*, 2007), tanto que atualmente chefs e donos de restaurantes tem aderido a utilização de partes normalmente desperdiçadas na elaboração de seus cardápios. Sendo também uma forma de economia dentro do âmbito do restaurante.

4. METODOLOGIAS ATIVAS

4.1. CONCEITOS DE METODOLOGIAS ATIVAS

Caracterizadas por uma postura diferente do método tradicional de ensino, as metodologias ativas propõem aos alunos e professores maneiras de dinamizar as aulas sem que o aprendizado se torne superficial e o ensino seja de qualidade, valorizando aspectos únicos que envolvem a educação, como coloca BALDEZ (2017), “assim, em contraposição ao método tradicional, em que os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento inverso, ou seja, passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem [...]” (BALDEZ, 2017, p. 217).

Desse modo, o conhecimento adquirido ao realizar as atividades pertinentes ao ensino, o conteúdo proposto tende a fixar-se melhor, dependendo do objetivo proposto para aquela aula, ou seja, não é só basicamente aplicar uma metodologia sem fundamentação, é preciso ter um objetivo e uma meta a ser alcançada, como explica MORAN (2015), “As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se quisermos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes [...]” (MORAN, 2015, p.17).

Pode-se observar que as metodologias ativas vêm sendo cada vez mais praticadas e difundidas pelas instituições de ensino, já que produzem resultados satisfatórios de desempenho voltados aos alunos e proporcionam uma melhor interação entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende, sem que a aprendizagem deixe de acontecer, proporcionando experiências novas específicas de cada grupo praticante, como afirma DIESEL (2016):

“As metodologias ativas de ensino aproximam-se cada vez mais dos espaços formais de ensino, por trazerem contribuições positivas nos processos de ensino e de aprendizagem. Estratégias de ensino norteadas pelo método ativo têm como características principais: o aluno como centro do processo, a promoção da autonomia do aluno, a posição do professor como mediador, ativador e facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem e o estímulo à problematização da realidade, à constante reflexão e ao trabalho em equipe.”

Tendo em vista que as metodologias ativas focam alguns de seus objetivos em processos de grupo, o estudo da sustentabilidade requer um importante trabalho em equipe, pois não depende de somente uma pessoa, mas sim de um grupo que trabalha em cada parte do processo final.

Trazer algo diferente para a ministração das aulas mostra que o docente mantém o controle da sala e que os alunos estão dispostos a se aprofundar no conhecimento de modo que essa aula de torne algo significativo, de acordo com o objetivo proposto, como coloca GAROFALO (2018), “é importante investir em conteúdos atrativos e interativos, sendo essencial ter esse olhar para aprimorar os procedimentos utilizados para envolver os alunos na aprendizagem.”

Contudo, as metodologias ativas são de suma importância na relação de ensino e aprendizagem, uma vez que se torna relevante para a produção do conhecimento e resultado de processos pedagógicos que enriqueçam todo o eixo da educação tratada de maneira flexível e eficaz.

4.2. AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO COMO MÉTODO DE ENSINO

Crianças e jovens passam inúmeras horas dentro de uma sala de aula, normalmente submetidas à forma de ensino onde são apenas agentes passivos da aprendizagem e o professor é a figura maior que apenas transmite o conteúdo. Essa forma tradicional de ensino pode ocasionar a falta de motivação por parte dos discentes, pois se torna algo maçante e cansativo.

Em alguns casos a falta de motivação do aluno pode ser confundida com desinteresse em aprender o conteúdo e para manter o interesse do discente torna-se necessário abandonar em alguns momentos as tradicionais aulas expositivas, fazendo algo diferente para motivar o jovem, ainda mais na atualidade onde a internet possibilita fácil acesso a diversos materiais, mesmo sem recursos ainda é possível fazer uma atividade diferente, e isso é importante para o processo de aprendizagem. “O problema instala-se quando a própria escola não sabe ou não consegue atender às necessidades educacionais de seus alunos. Remover as barreiras é pensar em cada aluno como participante do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, cada um a sua maneira, com seus interesses e motivações próprias.” (CARVALHO, apud HEBERLE, 2011, p.16).

Tornar o discente como centro do processo de ensino aprendizagem é permitir que as barreiras entre aluno-professor sejam rompidas, e dessa forma ambos criam um ambiente mais propício para a aprendizagem. Uma sala de aula onde o aluno sinta-se mais confortável e o professor proporciona diferentes atividades para melhorar a compreensão de determinado conteúdo forma um ambiente mais acolhedor, ocasionando uma aprendizagem mais interessante e eficaz, além de produzir um canal de comunicação onde é possível saber onde existem dificuldades.

O lúdico como forma de ensino foi implantado aos poucos nas escolas brasileiras, alguns professores defendiam sua importância e eficácia, mas havia também aqueles que preferiam a forma tradicional de ensino. Hoje, muitas escolas implantam esse método para que as crianças absorvam melhor os assuntos. Segundo SANTOS (2010), “A utilização do lúdico na escola é um recurso muito rico para a busca da valorização das relações, onde as atividades lúdicas possibilitam a aquisição de valores já esquecidos, o desenvolvimento cultural, e, com certeza, a assimilação de novos conhecimentos, desenvolvendo, assim, a sociabilidade e a criatividade.” (SANTOS, 2010, p.15).

O lúdico é mais que somente diversão, é uma forma diferente de ensinar e aprender. Segundo VALE E OLIVEIRA (2016), “o lúdico não pode ser visto como um simples passatempo, mas sim como uma ferramenta valiosa para a aprendizagem em geral, pois com ela se propõem problemas, se cria situações na qual proporciona condições onde há interação e possibilita a proximidade entre educando e o conhecimento, levando-o a solucionar os problemas”. Com isto fixamos a ideia que atividades lúdicas vão além da simples ideia de brincadeira sem contexto, mas que na verdade é uma ferramenta de aprendizagem não-formal.

4.3. ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO MÉDIO

Utilizar metodologias lúdicas no ensino médio pode soar como um desafio, uma vez que os jovens podem não entender qual o objetivo da atividade ou a estratégia usada pode não ser atrativa. Mas é sim possível e eficaz o uso da ludicidade para jovens do nível médio. “Todo mundo diz que não é possível trabalhar o lúdico no ensino médio, pois os alunos não valorizam. A pesquisa mostrou que é possível e os alunos gostam e aprendem por meio de atividades lúdicas.” (BRAGA, 2014).

No artigo “O lúdico, a escola e a saúde: a educação alimentar no gibi” (ALCÂNTARA, 2016), foi analisado o “Almanaque Maluquinho: Julieta no mundo da culinária”, o que lhes permitiu a constatar que essa publicação possibilitou a discursão sobre diferentes áreas pertinentes à educação alimentar, podendo vir a ser uma estratégia para abordar tal tema com o público infantil. O fato de ser um gibi já atrai atenção e facilita a compreensão do tema abordado, é uma abordagem divertida que pode ser aplicada em uma sala de aula. Trabalhar atividades lúdicas no ensino médio é sim possível, apenas requer mais atenção na hora de desenvolver, pois se deve usar algo que atraia a atenção e que combine com a faixa etária dos jovens.

Atividades lúdicas resgatam as características únicas de cada um, pois a ludicidade promove um processo de aprendizagem em um ambiente descontraído, espontâneo e que permite o aluno a interagir e emergir melhor ao conteúdo. Uma sala de aula com uma dinâmica mais interessante e confortável proporciona ao aluno um bem estar por se sentir bem aceito e que faz parte do próprio processo de aprendizagem, podendo até mesmo fazer com que este discente frequente a aula com mais assiduidade, como afirma SILVA (2013) em seu trabalho:

“Ensinar através de jogos é um bom começo para o professor desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com os inúmeros recursos que o aluno tem acesso fora da escola, despertando ou estimulando sua vontade de frequentar assiduamente a sala de aula e incentivando seu envolvimento no processo ensino aprendizagem, já que aprende e se diverte, ao mesmo tempo.”

FIALHO (2007) afirma que a exploração do aspecto lúdico, pode se tornar uma técnica facilitadora na elaboração de conceitos, no reforço de conteúdos, na sociabilidade entre os alunos, na criatividade e no espírito de competição e cooperação. Não é para se abandonar as aulas expositivas, uma vez que elas se fazem necessárias para se adquirir o conhecimento concreto, mas as atividades lúdicas podem ser utilizadas para fixar os conhecimentos.

No artigo “Jogo vitamínico: uma ferramenta no ensino sobre alimentação” (RIBEIRO, 2016) foi constatado que após a construção e aplicação do jogo observou-se que, o mesmo, oportunizou aos alunos a melhor compreensão deste tema, pois facilitou a assimilação dos conceitos teóricos. Dessa forma afirmamos que por mais complexo que o conteúdo possa se apresentar, existem diversos recursos pedagógicos para se despertar o interesse do aluno, além de facilitar a sua absorção.

Segundo TRISTÃO (2010), a maior dificuldade encontrada pelos professores é a falta de espaço físico no ambiente escolar e a falta de tempo do professor para organizar, preparar e adequar o ambiente para a atividade. Isto é, para se conseguir aplicar uma atividade lúdica para os alunos, o professor deve se organizar com antecedência, além de verificar o que é possível fazer no ambiente que se possui. Uma boa organização é um fator importantíssimo para se atingir o objetivo estabelecido.

“O professor favorecerá a relação entre o estudante e o objeto de aprendizagem, criando oportunidades e metodologias favoráveis para que o aprendizado ocorra.” (BRAINER,2012). O docente deve fazer o papel de mediador, guiando a atividade para que ela atinja o objetivo pré-estabelecido, ajudando os alunos a não desvirtuarem do assunto e encorajando-os e os mostrando os benefícios que aquela atividade está trazendo, pois assim, eles entenderão que não é apenas uma brincadeira sem propósito.

No trabalho feito por LIMA (2018) foram confeccionados jogos com materiais simples e acessíveis, o que torna sua aplicação mais fácil. Ou seja, é sim possível desenvolver atividades lúdicas com materiais simples, quebrando com a ideia de que atividades lúdicas que atraíam os jovens tem que ser obrigatoriamente através de computadores ou com matérias complexos e de difícil acesso. Com criatividade é possível desenvolver metodologias diferentes, o que é importante de se salientar, ainda mais no Brasil onde em todas as escolas possuem recursos.

“A equipe gestora deve orientar e capacitar todos os seus professores para poderem trabalhar com o lúdico em todos os anos e séries, pois, só assim, poderá perceber o resultado do trabalho” (TRISTÃO, 2010). Não cabe apenas o professor a responsabilidade de usar a ludicidade, mas também aos gestores da instituição incentivar e orientar os docentes a fazer tais atividades. Se a escola não apoia a prática, o professor fica preso às aulas tradicionais, sem liberdade para a realização de projetos que podem vim a potencializar o aprendizado do aluno.

Por fim, Costa (2016) acredita que a riqueza das práticas educativas efetuadas pelo uso de atividades lúdico-didáticas pode favorecer a efetividade de interpretações, trazendo satisfação e aprendizado ao estudante. Foi então constatado que é essencial que as estratégias de educação alimentar nutricional privilegiam o cunho lúdico e a adequação às especificidades do público alvo.

Isso influencia no sentido de que quando trabalhamos a ludicidade em oficinas e atividades, contribuem em vários fatores como desenvolvimento, intelecto, processo de aprendizagem, conceitos básicos, valores e princípios, percebendo que o lúdico ensina de forma mais descontraída, porém não deixando de levar o conhecimento através da brincadeira.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do tema abordado através de estudos e pesquisas, podemos observar a influência que o ensino lúdico pode trazer aos alunos, desde o simples fato de incentivar o assunto de uma forma verbal e teórica, até o ato de atribuir jogos e oficinas, levando de uma forma prática à importância e a necessidade de conscientizar os alunos sobre o aproveitamento total dos alimentos.

Partindo desse ponto, foi possível também observar o desenvolvimento psicomotor dos alunos através das atividades impostas e também a contribuição para o não desperdício alimentar, influenciando não somente os alunos, mais a sociedade como um todo.

Vale ressaltar que o tema também abrangeu a questão de sustentabilidade através do aproveitamento dos alimentos, sobretudo utilizando não somente a fruta ou alimento em si, mais aproveitamento as cascas, talos e até sementes, deixando margens para mais debates sobre o uso de metodologias ativas, os benefícios do lúdico, as contribuições para a saúde e o meio ambiente ao se utilizar o alimento de forma integral, além da possibilidade de se utilizar a ludicidade com estudantes de qualquer faixa etária.

REFERÊNCIAS

- [1] ALCÂNTARA, Cláudia Sales de; BEZERRA, José Arimatea Barros. O lúdico, a escola e a saúde: a educação alimentar no gibi. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 14 n. 3, p. 889904, set./dez. 2016.
- [2] BALDEZ, Alda Leila Santos; DIESEL, Aline; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 2017. Volume 14. Nº 1. Pág. 268 - 288.
- [3] Banco de alimentos e colheita Urbana: aproveitamento integral dos alimentos. Rio de Janeiro: SESC/DN, 2003. 45 pág. (Mesa Brasil Sesc Segurança alimentar e Nutricional). Programa alimentos Seguros. Convênio CNC/CNI/SEBRAE/ANVISA.
- [4] BRAGA, Maria Dalvirene. Estratégias de alunos do 2º ano do ensino médio na resolução de problemas e atividades lúdicas de trigonometria contextualizados. Dissertação do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na área de Ensino das Ciências e Matemática – Brasília, 2014
- [5] BRAINER, Margareth; TELES, Rosinalda. Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender?. *Ludicidade na sala de aula - unidade 4 - Ano 1*. Pág 21-23 – Brasília, 2012.
- [6] CARDOSO, Fabiane Toste; FRÓES, Silvana Camello; FRIEDE, Reis; MORAGAS, Carla Junqueira; MIRANDA, Maria Geralda de; AVELAR, Kátia Eliane Santos. Aproveitamento integral de Alimentos e o seu impacto na Saúde Sustentabilidade em Debate - Brasília, v. 6, n. 3, p. 131-143, set/dez 2015.
- [7] COSTA, Marcela de Carvalho; SAMPAIO, Estefânia Viana; ZANIRATI, Viviane Ferreira; LOPES, Aline Cristine Souza; SANTOS, Luana Caroline Dos. Experiência lúdica de promoção de alimentação saudável no ambiente escolar: satisfação e aprendizado dos estudantes. *O Mundo da Saúde*, São Paulo - 2016;40(1):38-50.
- [8] DIESEL, Aline; MARCHESAN, Michele Roos; MARTINS, Silvana Neumann. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. *Revista Signos, Lajeado*, ano 37, n. 1, 2016. ISSN 1983-0378
- [9] FANTICELLI, Joelma Salomão; LEOPOLDINO, Mary Helen Amaral; ROSA, Jhon Wesley da Rocha; SILVA, Jussara das Graças. A ludicidade e sua influência no processo ensino aprendizagem na educação infantil. Disponível em: <<https://multivix.edu.br/wpcontent/uploads/2018/06/artigo-a-ludicidade-e-sua-influencia-no-processo-de-ensinoaprendizagem-na-educacao-infantil.pdf>>. Acesso: 19 jul. 2020.
- [10] FIALHO, Neusa Nogueira. *Jogos no Ensino de Química e Biologia*. Curitiba: IBPEX, 2007.
- [11] GAROFALO, Débora. Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado>>. Acesso em 20 jul. 2020.
- [12] HEBERLE, K. Utilização e importância das atividades lúdicas na educação de jovens e adultos. 2011. 151 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade EJA) – Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2011.
- [13] Informativo Mesa Brasil: Mesa Brasil difunde aproveitamento integral dos alimentos. Porto Alegre: Sesc/RS, 2010. Pág.3. Ano VII – N41 – Edição bimestral – julho/agosto 2010.
- [14] LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. – 5.ed – São Paulo: Atlas, 2003.
- [15] LAURINDO, Tereza Raquel; RIBEIRO, Karina Antero Rosa. Aproveitamento integral de alimentos. *Revista Interciência & Sociedade*. Volume 3, Número 2, p.17-26. 2014. ISSN:22381295

- [16] LIMA, E.C.; MARIANO, D.G.; PAVAN, F.M.; LIMA, A.A.; ARÇARI, D.P.. Uso de Jogos Lúdicos Como Auxílio Para o Ensino de Química. Disponível em: <http://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/3ed_foco_JogosLudicos-ensino-quimica.pdf>. Acesso: 20 jul. 2020. 23;09
- [17] MONTEIRO, Betânia de Andrade, 1980. Valor nutricional de partes convencionais e não convencionais de frutas e hortaliças. 62 folhas. Dissertação (mestrado) - Universidade estadual paulista, faculdade de ciências agrônômicas. Botucatu, 2009.
- [18] MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca FotoPROEX/UEPG, 2015.
- [19] Programas e Projetos - PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar. Disponível em:<www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=156>. Acesso: 19 jul. 2020.
- [20] RAIMUNDO, Milene Gonçalves Massaro. Diga não ao desperdício e Pan'cs Raimundo, Milene Gonçalves Massaro (org). Michel Reche Beraldo (coord) - São Paulo - Coordenadoria de Desenvolvimento dos Agronegócios, 2016. 68p. ISBN: 978-85-68492-14-
- [21] RIBEIRO, Juliane Maia; GLÓRIA, Solange Pereira; SILVA, Kellen Lagares Ferreira; SEIBERT, Carla Simone. Jogo vitamínico: uma ferramenta no ensino sobre alimentação saudável. Revista produção acadêmica – Núcleo de estudos urbanos regionais e agrários/ NURBA – vol. 2 n. 2 (dezembro, 2016), p. 184-192.
- [22] SANTOS, Simone Cardoso dos; A importância do lúdico no processo ensino aprendizagem. 2010. 50 folhas. Monografia (Pós-Graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Especialização Lato-Sensu em gestão educacional. Santa Catarina.
- [23] SANTOS, V.F.; PIRES, C.R.F.. Ludicidade em educação alimentar e nutricional no âmbito escolar: uma alternativa de prática pedagógica. Revista Interdisciplinar. Volume 11, número 2, p. 63-69, abr. mai. jun. 2018. ISSN 2317-5079
- [24] SILVA, Jonas Laranjeira Saraiva da; EVANGELISTA, Joil Ramos; SANTOS, Rafael Batista dos; MENDES, Paulo Muniz. Matemática lúdica ensino fundamental e médio. Educação em Foco, Edição nº: 06, Mês / Ano: 05/2013, Páginas: 26-36.
- [25] TRISTÃO, Marly Bernardino. O lúdico na prática docente. Trabalho de conclusão de curso de licenciatura em pedagogia. Faculdade de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - FAGED/UFRGS. Porto Alegre, 2010.
- [26] VALE, Lucimar Ramos do; OLIVEIRA, Maria de Fátima Alves; Atividades lúdicas sobre educação nutricional como incentivo à alimentação saudável. REVISTA PRÁXIS, v. 8, n. 1 (Sup): Ludicidade no Ensino de Ciências, dez., 2016. ISSN online: 2176-9230 | ISSN impresso:1984-4239.

Capítulo 14

Professor, me deixe falar! Can't you see I want to speak?

Eurico Mayer Vaz

Lídia Amélia de Barros Cardoso

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir o uso da dramatização como ferramenta de negociação de sentido por alunos em um ambiente de aula de língua estrangeira. Tomando como norteadores teóricos as proposições de Paulo Freire e Augusto Boal, esta pesquisa qualitativa pretende utilizar os jogos teatrais como meio de aprimorar a produção e a comunicação oral. As hipóteses são de que instruções de tarefas claras e objetivos pedagógicos têm uma relação direta com, respectivamente, os níveis de dificuldade e utilidade percebidos pelos sujeitos da pesquisa. Nove atividades de role-play foram realizadas ao longo das 48 horas do curso. A coleta de dados emerge de um diário reflexivo mantido pelo pesquisador e 102 respostas a nove formulários aplicados com alunos matriculados em um curso oferecido pelo programa Idiomas sem Fronteiras da UFC durante o primeiro semestre de 2019. Os resultados parecem corroborar a importância de enunciar instruções claras das tarefas como vetor para o desenvolvimento das habilidades de comunicação dos aprendizes ao longo do curso.

Palavras-chave: Role-play, Desenvolvimento Oral, Aprendizagem da Língua Inglesa.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa visa explorar a emancipação do aprendiz de Inglês como Língua Estrangeira (EFL) de uma posição oprimida, e as múltiplas possibilidades de aprendizagem de línguas combinadas com o teatro em toda sua plasticidade. Um grupo de 41 alunos matriculados em um curso voltado à produção oral é submetido a um emprego sistemático de role-plays e outros jogos teatrais de modo a expô-los ao processo decisório de uso da língua em situações as mais próximas do autêntico possível. Tendo como base teórica a filosofia da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e a metodologia do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, a pesquisa pretende explorar as atividades de role-play como ferramenta para o ensino do Inglês como Língua Estrangeira.

O objetivo foi trazer os alunos ao centro do processo de aprendizagem da língua estrangeira, tendo os seus conhecimentos e experiências de vida anteriores valorizados, bem como colocar em prática e experimentar o que é discutido enquanto suas necessidades em relação tal processo. Nesse sentido, a presente pesquisa pretende imbuir ditos alunos por meio dessa abordagem com os aportes e as habilidades necessárias para executar e refletir sobre aspectos como fraseamento, entonação, linguagem corporal, polidez e aspectos interculturais, tudo isso tendo atos de fala como fio condutor, difundindo-se por meio dos cinco componentes da competência comunicativa: linguística, sociocultural, discursiva, acionária e estratégica (SHRUM, GLISAN, 2010).

Uma breve introdução e visão geral dos referenciais teóricos antecede o principal enfoque, que será na análise do conjunto de aplicações dos preceitos de Freire e Boal em um curso de 48 horas de duração de abordagem comunicativa de inglês como língua estrangeira no contexto de aprendizagem formal. Todos os participantes são falantes nativos do português brasileiro, residentes no Brasil. A pesquisa conclui com uma análise do feedback dado pelos alunos após o término das atividades.

Além de propor uma metodologia que oportuniza o exercício do protagonismo em ambiente educacional, os alunos também são contribuintes para essa pesquisa da maneira que eles responderam pesquisas sobre suas experiências durante todo o curso. As impressões emitidas pelos alunos foram igualmente utilizadas pelo pesquisador para analisar o impacto que a presença dos jogos teatrais teve sobre eles ao longo do aprendizado. Combinando essas análises com a observação do resultado dos exercícios, as informações foram compiladas para avaliar a experiência como um todo.

2. METODOLOGIA

Usando a análise teórica da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e do Teatro do Oprimido de Boal, além de preceitos do Ensino Comunicativo da Língua, este estudo visa fomentar um método para que o aprendiz de segunda língua assuma papel mais ativo, assim como a análise de como os jogos teatrais afetam o aprendizado do inglês como língua estrangeira no contexto trabalhado.

A presente pesquisa se concentra em um curso de produção oral oferecido em duas turmas durante o primeiro semestre de 2019, no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras - na época, financiado pela CAPES. O curso tinha quarenta e oito horas de duração e era voltado para alunos dos níveis B1 a C1 de acordo com o CEFR. Aconteceu na Universidade Federal do Ceará, com aulas duas vezes durante a semana ou aos sábados. Inscreveram-se neste curso 41 alunos, dos quais 19 o concluíram com sucesso. Todos eram alunos ou funcionários da Universidade.

Inicialmente, foi elaborado um plano de curso, levando em consideração os conteúdos a serem discutidos, bem como a abordagem a ser adotada. A opção pela utilização de role-plays foi feita para fundamentar e estimular os atos de fala que compunham o conteúdo a ser estudado. Seguindo as ideias de Freire, o aprendizado deve fazer sentido no mundo real e ter utilidade e implicações de fato (FREIRE, 1987). Por essa razão, os atos de fala foram eleitos como a espinha dorsal do curso. O curso culminou na apresentação de seminários sobre World Englishes apresentados pelos alunos e seguidos de discussões sobre performance semelhante a de nativos, inteligibilidade, compreensibilidade e imperialismo da linguagem (CRYSTAL, 2003).

Dentre outras práticas metodológicas, o uso de role-plays está em ação há décadas com o objetivo de contextualizar o ensino de idiomas (SHRUM e GLISAN, 2010). No contexto do ensino de línguas, os role-plays podem ser definidos como atividades teatrais que ocorrem dentro de sala de aula e nas quais os alunos assumem diferentes papéis, agindo de acordo com o contexto da situação proposta (RICHARDS et al, 1993). Thornbury (2005) defende o role-play na perspectiva dos alunos adotando outra persona, colocando-se em uma situação diferente e agindo como tal. Klippel (1991) e Sasse (2001) defendem que o

role-play maximiza o tempo de conversação dos alunos, melhorando sua competência comunicativa e criatividade, aprimorando suas habilidades orais e desempenho oral geral.

O curso consistiu em dezenove planos de aula desenvolvidos e ministrados, dos quais nove constaram a aplicação de atividade de role-play como prática estendida, a fim de reforçar o que estava sendo estudado. Os temas de discussão variaram desde relações sociais amplas até a autoanálise mais pessoal, utilizando como insumo fontes autênticas, como pesquisas acadêmicas, poesia, séries de TV, filmes, palestras, teatro e música, tornando-se necessário o uso de tecnologia, nomeadamente um notebook, smartphones, slides, alto-falantes, projetor e acesso à internet.

Após cada experiência de role-play, os alunos responderam a uma pesquisa on-line (ver Apêndice A) composta por nove questões sobre suas percepções sobre o que, por que e como as atividades eram realizadas. Aspectos relacionados ao nível de dificuldade e utilidade de cada tarefa proposta foram contemplados. Ao analisar o próprio desempenho durante cada tarefa, os alunos foram levados a refletir sobre os temas que foram expostos para, posteriormente, avaliarem seu próprio desempenho e o do professor.

Junto com esse material, um diário reflexivo foi mantido pelo pesquisador que incluiu a compilação de anotações da experiência com as tarefas de role-play e como os alunos reagiram de acordo com o que lhes foi pedido. Terminado o curso, todos os formulários e o diário reflexivo foram compõem o conjunto de dados em nove tabelas para análise quantitativa e seu significado em relação às tarefas realizadas, a fim de confirmar ou refutar as hipóteses levantadas.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A abordagem sociocultural à educação é melhor representada no Brasil por Paulo Freire, cuja teoria sugere a superação da relação entre opressores e oprimidos, o que significa dizer que há o desenvolvimento de um processo de sensibilização do aluno em face à sua própria realidade. Um diálogo horizontal entre o professor e o aluno é essencial para este método, resultando em um processo de avaliação do outro, bem como de si (FREIRE, 1996).

O objetivo de Freire com essa abordagem é tomar consciência da realidade, bem como agir sobre ela para transformá-la, lendo o mundo por meio de palavras associadas à experiência de vida, ao conhecimento prévio e à política sob uma perspectiva crítica (FREIRE, 1966). O conteúdo aprendido nunca poderia ser dissociado da vida real, das experiências do mundo real, sendo estas a base para todo o processo de aprendizagem e construção do conhecimento que vier a ocorrer. Segundo Freire (1987), transformar o aprendiz em um produtor de cultura em vez de um consumidor de cultura é o que constitui o sujeito-aprendiz em vez de o objeto-aprendiz, e somente como sujeito uma pessoa pode realmente refletir e aprender criticamente.

Boal, em consonância com as ideias de Freire, dá origem ao Teatro do Oprimido, segundo o qual o espectador não deveria mais estar em um papel passivo: o objetivo é transformar o público em protagonistas de suas próprias histórias (BOAL, 1991). Para além da identificação aristotélica do público com o protagonista, quando lhe são atribuídas emoções e reações assimiladas do protagonista, Boal defende o distanciamento do que está a ser experimentado. Indo ainda além de Brecht (1978), Boal deixa para trás a mera reflexão para conseguir uma verdadeira transformação da realidade por parte do público - agora ator, na melhor concepção da palavra (BOAL, 1983).

O teatro, segundo Boal, é uma ferramenta para desenvolver a autoestima, para liberar corpo e mente, normalmente tão oprimidos pela sociedade. Ele pode ser usado para alcançar potencial de criatividade, ampliando as formas para se lidar com as diversas situações da vida (BOAL, 1991). Pelo engajamento em jogos e exercícios, os não-atores podem participar das representações, participando e alterando ativamente o desenvolvimento dramático dos acontecimentos, experimentando múltiplas soluções possíveis. Usar o teatro como ferramenta para o ensino de línguas é uma forma de colocar o aluno em um papel de liderança: não como um objeto, um receptáculo de cultura ou depositário de informação, mas como um sujeito, um protagonista de negociação de conhecimento, criador de cultura, indutor de informação de seu próprio processo de aprendizagem.

A análise de experiências prévias vem a fim de tornar significativa toda discussão dirigida aos alunos, e as atividades de role-play permitem que eles participem do desenvolvimento de situações da vida real, criando possibilidades, explorando variações, negociando significados em situações contextualizadas e não ensaiadas.

Na tentativa de articular os conceitos de Paulo Freire e Augusto Boal, utilizaremos de agora em diante para esta pesquisa o termo “sujeito não-ator” de forma a compor o que compreendemos como aluno ou aprendiz de língua estrangeira. Esta escolha tem por objetivo ratificar os aspectos teóricos trazidos à prática em sala de aula, sendo a partir deste entendimento que a perspectiva de um aluno protagonista toma um caminho mais direcionado ao desenvolvimento da sua performance comunicativa em língua estrangeira.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As hipóteses levantadas para esta pesquisa foram: a) sujeitos não-atores que não conseguiram identificar as instruções da tarefa estão mais propensos a marcá-la como mais difícil; e b) sujeitos não-atores que não conseguiram identificar o objetivo pedagógico da tarefa são mais propensos a marcá-la como menos útil.

Como pode ser visto no Apêndice A, o formulário on-line é composto por duas perguntas introdutórias para identificação do respondente, seguidas por nove perguntas acerca da atividade de role-play desenvolvida e, por fim, o aceite da utilização dessas informações para fins acadêmicos.

Das nove perguntas sobre o role-play, as duas primeiras consistiam na descrição da tarefa e dos seus objetivos, de onde é possível apreender a compreensão das instruções e dos objetivos pedagógicos, respectivamente. Duas outras perguntas pediam para avaliar o nível de dificuldade e de utilidade das atividades entre muito baixo, baixo, mediano, alto e muito alto, para os quais, a fim de quantificar a avaliação, foram atribuídas grandezas de 1 a 5, respectivamente.

Dessa forma, as respostas dessas quatro perguntas foram analisadas em conjunto de acordo com as hipóteses, utilizando as respostas advindas das demais perguntas como um suporte para a análise qualitativa dos dados coletados.

Na primeira etapa da análise, considerando que na amostra total de 102 respostas coletadas, apenas quatro foram incapazes de identificar com sucesso as instruções dadas para cada tarefa, partimos de um pressuposto que as instruções foram enunciadas de forma clara. As quatro respostas equivocadas, no entanto, não tiveram nenhuma conexão com um nível de dificuldade mais alto identificado por esses sujeitos não-atores. É importante ressaltar que a falha em recordar as instruções posteriormente não impediu seu desempenho satisfatório no momento da tarefa.

A média de dificuldade, considerando as tarefas em conjunto, foi 2,66 de 1 a 5. Os sujeitos não-atores consideraram as tarefas mais difíceis principalmente devido a timidez e nervosismo (falar em público e interação com estranhos), limitação de linguagem (falta de vocabulário e problemas com tempos verbais) e pouco tempo para preparação (sem habilidades de improvisação e dependência do trabalho em equipe). Alguns sujeitos não-atores mencionaram como um obstáculo sair de suas zonas de conforto, tendo dificuldade em compartilhar segredos ou dar conselhos. O role-playing foi mencionado como dificuldade apenas duas vezes, uma em relação às habilidades de improvisação e outra devido a uma tarefa “altamente dramatizada”.

Na segunda etapa da análise, considerando o reconhecimento do objetivo pedagógico de cada tarefa, 19 das 102 respostas foram entregues com respostas incorretas, ou seja, que não obtiveram sucesso em apontar o objetivo pedagógico previamente estabelecido pelo pesquisador para cada atividade. Esses números também não tiveram relação relevante com níveis mais baixos de utilidade. Além disso, um grande número dessas respostas desviantes destacou outras habilidades para além dos aspectos linguísticos, como liderança, organização, aconselhamento, construção de confiança e crescimento pessoal.

O nível de utilidade, todas as tarefas realizadas levadas em consideração, foi em média 4,17 de 1 a 5. Mesmo as notas mais baixas na utilidade eram acompanhadas de aspectos específicos, tanto linguísticas ou não, que foram aprendidos a partir da tarefa, por exemplo, várias formas de dizer adeus ou fazer um convite, a importância da entoação para a comunicação, o trabalho em grupo e habilidades de organização.

Após a análise dos resultados citados, nenhuma hipótese pôde ser confirmada com base nos dados coletados, uma vez que não houve ligação substancial entre os números representativos dos itens avaliados e o sucesso na retomada das instruções ou da identificação dos objetivos pedagógicos.

Instruções e objetivos pedagógicos são pilares sobre os quais repousam tarefas bem pensadas e desenvolvidas. Para obter resultados satisfatórios, os professores de línguas estrangeiras devem estar atentos à fundamentação de suas atividades no planejamento e estar cientes disso durante sua implantação (HARMER, 2007; HORWITZ, 2008).

Examinando o desempenho dos sujeitos não-atores ao longo do curso, a maioria foi considerada mais do que satisfatória de acordo com a proposição de cada tarefa e seus resultados esperados. Tais resultados confirmam a noção de que instruções sólidas e claras são intrínsecas ao sucesso das tarefas. O mesmo se aplica a como objetivos pedagógicos específicos auxiliam o desempenho da tarefa. No entanto, sob o ponto de vista do sujeito não-ator, os resultados encontrados podem levar ao entendimento de que a relevância de instruções explícitas desempenha um papel mais significativo do que a de um objetivo pedagógico bem esclarecido por se.

O fato da precisão na identificação e na lembrança das instruções e do objetivo pedagógico serem superiores a 96% e 81% respectivamente, combinados com os desempenhos satisfatórios ao longo do curso, representam um certo nível de sucesso na abordagem do desenvolvimento da produção oral com atividades de role-play. Mesmo a percentagem mais baixa de identificação do objetivo pedagógico não é necessariamente um aspecto negativo, uma vez que, na maioria das vezes, as respostas foram consideradas imprecisas a este respeito por terem focado em habilidades diversas que não estritamente linguísticas, que eram uma grande parte do currículo do curso. O fato de os sujeitos não-atores poderem praticar as habilidades linguísticas enquanto sentem que estão se concentrando em outras facetas de seu próprio desenvolvimento foi um dos destaques dessa experiência.

Paulo Freire (1996) defenderia uma educação libertadora interdisciplinar, transformadora do educando não só em sua visão de mundo, mas também em sua visão de si mesmo. Foi a concretização de um objetivo receber indícios de que os sujeitos não-atores estavam interessados em refletir sobre os temas discutidos em sala além das características linguísticas. Com isso dito, um paralelo que pode ser trazido é semelhante ao que ocorre em contexto de negociação de sentido em Língua materna. Os estímulos intelectuais utilizados a fim de alimentar tanto os debates como, em última análise, nossas atividades de role-play foram considerados relevantes e construtivos.

A utilização de jogos teatrais tem a intenção de não-mecanização do corpo e mente, levando os jogadores para um estágio de barreiras racionais mais sutis. Somente quando não se pensa demais em seu desempenho, é possível atingir os objetivos. Augusto Boal (1991) refere-se ao Teatro do Oprimido como uma abordagem aprendizagem sólida, desenvolvendo a capacidade de perceber a si mesmo e o mundo que nos rodeia. Presenciar a evolução dos sujeitos não-atores tanto no uso da língua quanto na realização das atividades de role-play foi como atingir os objetivos traçados para o curso durante sua concepção.

A escolha do role-play como meio de praticar o que estava sendo discutido raramente foi considerada um obstáculo em si mesmo para o processo de aprendizagem, de forma que só foi mencionada nas pesquisas em duas ocasiões diferentes. Alguns obstáculos que podem ter sido agravados por essa escolha são a timidez, o nervosismo e o medo de falar em público. Este foi um outro destaque, no entanto, uma vez que os sujeitos não-atores melhoraram muito nessas características comparando suas últimas performances com as primeiras. Fato que também pode ser comprovado pelas pesquisas, que apresentam esses inconvenientes como problemas apenas para as primeiras tarefas, não aparecendo em resultados posteriores.

Apresentada inicialmente como uma pesquisa quantitativa, esta é uma experimentação qualitativa, a partir da qual foi possível vislumbrar como o role-play e o teatro em geral podem desenvolver as competências orais dos sujeitos não-atores, entre outras habilidades, e trabalhar com uma miríade de questões relevantes dentro e fora da sala de aula. O teatro tem a prerrogativa de estimular a pessoa a desafiar suas próprias verdades na tentativa de ver o mundo de diferentes perspectivas. Incentivar os sujeitos não-atores a acessar realidades diferentes da individual e discuti-las, usando um raciocínio de ordem superior para analisar, avaliar e criar a linguagem, tornando-os mais conscientes de seus papéis na vida (BOAL, 1996).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa pretendeu explorar as possibilidades de utilização do teatro no ambiente de ensino de línguas comunicativas e suas implicações pedagógicas. O enfoque estabelecido no desenvolvimento oral de alunos de inglês por meio de atividades de role-play, tendo Paulo Freire e Augusto Boal como aportes referenciais observou em que medida a necessidade de emancipação dos sujeitos não-atores e de suas capacidades de negociação de sentido em língua estrangeira por meio de jogos teatrais fomentaria efeitos no desempenho ou acarretaria mudanças.

Nove tarefas de role-play em um curso de 48 horas oferecido pelo Idiomas sem Fronteiras da UFC durante o primeiro semestre de 2019 foram a base de geração de dados da pesquisa, sobre a qual 102

questionários foram respondidas analisando o que, por que e como essas tarefas foram realizadas. Além de analisar seus próprios desempenhos e o desenho e execução das tarefas, os sujeitos não-atores deveriam lembrar as instruções dadas para essas tarefas e identificar seus objetivos pedagógicos.

Os dados coletados levaram à suposição de que dar instruções de tarefa de forma inequívoca é de maior relevância em comparação a declarar seu objetivo pedagógico para fins de realização da tarefa pelo sujeito não-ator. Também foi possível extrair dos dados indícios de aprimoramento não só linguístico, mas também um conjunto de outras habilidades variadas utilizadas como mote para os debates e cenários que contextualizaram as atividades de role-play.

Algumas respostas dos sujeitos não-atores enfatizaram a sua compreensão de que a comunicação vai além das palavras. Suas respostas indicaram uma consciência crescente sobre uso de entonação e linguagem corporal, análise da influência de contextos culturais diversos, o uso da linguagem para reforçar discursos e defender ideias, em harmonia com Freire (1992). Além disso, os sujeitos não-atores demonstraram uma apreciação da multiplicidade de variações linguísticas e da importância cultural de diferentes pronúncias, como defende David Crystal (2003).

Esta pesquisa alcançou resultados mais destacados ao fortalecer a defesa do uso do teatro em ambientes de ensino de línguas comunicativas e a relevância da aprendizagem contextualizada baseada em construção de conhecimento, negociação de significado e referências culturais, apesar de ter tido suas hipóteses iniciais refutadas. Restam latentes a necessidade e a intenção de dar prosseguimento à investigação em nível de pós-graduação, sobremaneira compreendendo as limitações encontradas durante o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- [1] BOAL, Augusto. 200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1983.
- [2] _____. O teatro do oprimido e outras poéticas políticas. Civilização Brasileira. São Paulo, 1991.
- [3] _____. O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1996.
- [4] BRECHT, Bertold. Estudos sobre teatro. Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1978.
- [5] CRYSTAL, David. English as a Global Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- [6] FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Paz e Terra. São Paulo, 1966.
- [7] _____. Pedagogia do oprimido. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.
- [8] _____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1992.
- [9] _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra. São Paulo, 1996.
- [10] GLISAN, SHRUM; Eileen, Judith. Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction. Heinle. 2010.
- [11] HARMER, Jeremy. The Practice of English Language Teaching. Third Edition. Longman. 2007.
- [12] HORWITZ, Elaine Kolker. Becoming a Language teacher: a practical guide to Second Language Learning and Teaching. Pearson/Allyn and Bacon. 2008.
- [13] KLIPPEL, F. Keep Talking: Communicative Fluency Activities for Language Teaching. Cambridge: CUP. 1991.
- [14] RICHARDS, J. C. & PLATT, J., & PLATT, H. Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics. London: Longman. 1993.
- [15] SASSE, M. Role-playing in the Second Language Classroom. Teacher's Edition, 1, 4-8. 2001.
- [16] THORNBURY, S. How to Teach Speaking. New York: Longman. 2005.

APÊNDICE A – ONLINE SURVEY

Full name *
Your answer

Course *
 B1 Mondays / Wednesdays
 B2 Saturdays

Describe the task performed: what was done? *
Your answer

Identify the goals of the task: why was it done? *
Your answer

Analyze yourself: how did it make you feel? *
Your answer

How difficult was it? *

	Very low	Low	Average	High	Very high
Difficulty level	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Why was it this difficult? *
Your answer

How useful was it? *

	Very low	Low	Average	High	Very high
Usefulness level	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

What did you learn from the task? *
Your answer

How would you improve the task? *
Your answer

Write below if you have any additional comments, impressions on the overall performance or feedback.
Your answer

Eu aceito que minhas informações sejam utilizadas em pesquisas e publicações acadêmicas, resguardado o anonimato. *

Aceito.

Capítulo 15

Abram a porteira, deixem o meu Boi passar!

José Gustavo Martins

Vanessa Nunes da Silva

Resumo: O projeto Abram a porteira, deixem o meu Boi passar! foi desenvolvido no Centro de Ensino Maria do Socorro Coelho Cabral em parceria com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA - Balsas) buscou como objetivo compreender a manifestação folclórica do Bumba-Meu-Boi, fomentar a criação de um grupo de dança na referida escola, divulgação e preservação dessa manifestação cultural na cidade de Balsas-MA, e incentivar o desenvolvimento de atitudes de respeito e solidariedade necessários à preservação do folclore maranhense e conhecer valores e tradições maranhenses representadas na lenda do Bumba-Meu-Boi. A pesquisa apresenta-se como bibliográfica de cunho descritivo numa abordagem descritiva. O Bumba-Meu-Boi é uma manifestação cultural brasileira com componentes cênicos e coreográficos. Acredita-se que tenha origem portuguesa, africana e indígena, e faz-se presente em quase todos os estados brasileiros, mas é no Maranhão que ganha evidência pela sua resistência ao tempo, pela sua força simbólica e sua capacidade de reinventar-se a cada ano sem perder a essência, como também por causa da quantidade e variedade de grupos de Bumba-Meu-Boi existentes no Estado. Espera-se que as comunidades escolar e balsense sejam enriquecidas culturalmente com esse projeto. Em outras palavras, espera-se que o projeto tenha contribuído para a divulgação do folguedo Bumba-Meu-Boi no Sul do Estado, especificamente, em Balsas, já que na cidade não existe nenhum grupo do folguedo em questão. Espera-se ainda incentivar o desenvolvimento de atitudes de respeito e solidariedade necessários à preservação do folclore maranhense.

Palavras-chave: Bumba-Meu-Boi, Cultura, Folguedo.

1. INTRODUÇÃO

O bumba-meu-boi constitui uma das manifestações culturais mais ricas e importante da cultura brasileira. Apesar de sua origem controversa, há autores que defendem de se trata de uma arte genuinamente brasileira. Com isso, tal manifestação apresenta inúmeras versões que giram em torno de uma ideia central: o desejo de Catirina, mulher de Pai Francisco, que está grávida, de comer a língua do boi de estimação do seu senhor.

Acredita-se, assim, que as manifestações culturais traduzidas nos folguedos do bumba-meu-boi se revelam como potenciais construtores da identidade do povo que vive aquela cultura. Partindo desse resgate da construção da identidade cultural dos sujeitos, o presente projeto teve por objetivo compreender a manifestação folclórica do Bumba-Meu-Boi na região sul maranhense bem como fomentar a criação de um grupo de dança no Centro de Ensino Maria do Socorro Coelho Cabral objetivando divulgação e preservação dessa manifestação cultural no estado.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho partiu, inicialmente, de uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa e de cunho descritivo sobre o tema investigado. Em um segundo momento, recorreu-se à seleção dos alunos e voluntários (acadêmicos Centro de Estudos Superiores de Balsas - UEMA) para integrarem compor o grupo de dança folclórica Bumba-Meu-Boi no Centro de Ensino Maria do Socorro Coelho Cabral.

Em outro momento, reuniu-se a equipe selecionada para as orientações de como iriam se desenvolver as atividades a serem realizadas no projeto. E por fim, realizaram-se na onde estava sendo desenvolvido o projeto com o propósito de definir algumas atividades e confirmar os nomes dos alunos que realmente iriam participar do projeto.

Para maior alcance do projeto, optou-se pela divulgação do projeto através de um blog, cujo intuito foi levar ao conhecimento da comunidade escolar o folguedo do Bumba-Meu-Boi bem como as etapas e cronogramas das apresentações e atividades realizadas pelo grupo de dança do Centro de Ensino Maria do Socorro Coelho Cabral.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Localizar as manifestações culturais do Bumba-Meu-Boi na história é tarefa um pouco complexa. Alguns estudiosos se propuseram a resolver essa missão, porém sem chegar a um consenso entre si.

Na segunda metade do século XIX, os autores Celso Magalhães e Sílvia Romero começaram a se preocupar em identificar as manifestações culturais e populares ligadas ao folguedo do Bumba-Meu-Boi.

No século XIX, os estudos sobre as manifestações de Bumba-Meu-Boi ganharam força no meio intelectual até como forma de evidência folclórica no contexto cultural do Brasil. O principal defensor desse pensamento é Mário de Andrade. Para o modernista, o Bumba-Meu-Boi é proveniente de Portugal, porém assim como a poesia e qualquer outra forma de manifestação artística que se apresenta no nosso país “foram constituídos integralmente aqui [...], ordenados semi-eruditamente nos fins do século XVIII, ou princípios do século seguinte”. (ANDRADE apud CASCUDO, 1984, p. 41).

Para o antropólogo Arthur Ramos (1998), a África pode ser considerada o berço da manifestação cultural do Bumba-Meu-Boi. Compartilha do mesmo pensamento o estudioso Nina Rodrigues ao explicar o surgimento do folguedo ligado ao totemismo bantu. Amadeus Amaral, por sua vez, acredita que está no Brasil as raízes do Bumba-Meu-Boi e que esta é uma festa tipicamente popular e de caráter masculino. A cerca da origem do Bumba-Meu-Boi, percebe-se que os pesquisadores não chegaram a um consenso entre si. Destaca-se ainda que várias vertentes tentam explicar o surgimento da festa e que as mesmas não se esgotam.

O auto do Bumba-Meu-Boi é uma das manifestações folclóricas mais populares do Maranhão. O folguedo do Bumba-meu-boi apresenta a seguinte narrativa: Catirina, uma escrava, que está grávida deseja comer língua de boi, então ela pede a seu marido, pai Francisco, que mate o boi mais bonito da fazenda de seu patrão. Ao descobrir o feito, o patrão manda os índios capturarem pai Francisco, o patrão busca um curandeiro para ressuscitar o boi. Após a ressurreição do animal, todos são perdoados e começam a celebrar a vida do boi.

De acordo com Buzar et al (2011), a história do Bumba-Meu-Boi pode ser dividida em quatro fases: a primeira é o tempo dos conflitos (1900 a 1950), marcada pela não aceitação do folguedo; a segunda fase (1950 a 1970) é marcada pela valorização do Bumba-Meu-Boi, nesse período, através de concursos, o boi ganha prestígio no meio sociocultural maranhense.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que o Bumba-Meu-Boi é uma das manifestações folclóricas mais importantes do Maranhão, esse projeto foi de suma importância para manter essa tradição que resistiu a inúmeras dificuldades ao longo do tempo. O projeto contribuiu para que os participantes conhecessem e participassem da cultura do estado do Maranhão

Apesar das dificuldades enfrentadas no decorrer do projeto, espera-se ter contribuído para a divulgação do folguedo Bumba-Meu-Boi no Sul do Estado, mais especificamente, em Balsas, considerando que na cidade não existe nenhum grupo do folguedo em questão. Contribuiu ainda para incentivar o desenvolvimento de atitudes de respeito e solidariedade necessários à preservação do folclore maranhense.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Bumba-Meu-Boi é considerado marca indenitória da cultura maranhense. Através da festividade são criados vínculos e outros se tornam mais forte. Todos passam a compartilhar de um mesmo espaço sociocultural imbuídos num espírito de solidariedade em prol de um objetivo comum. Por fim, ressalta-se que a festa do Bumba-Meu-Boi é de todos e para todos. É uma manifestação da coletividade que une a todos por meios de suas várias expressões e manifestações artístico-culturais. Soma-se ainda os espíritos solidários e social que toma conta de todos os envolvidos direta e indiretamente com os folguedos de Bumba-Meu-Boi.

REFERÊNCIAS

- [1] BUZAR, Benedito et al. Complexo Cultural do Bumba-Meu-Boi do Maranhão: Dossiê do registro. São Luís: Iphan/MA, 2011.
- [2] CASCUDO, Luís da Câmara. Dicionário do folclore brasileiro. Coleção Terra Brasilis. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d. 930 p.
- [3] RAMOS, Arthur. O ciclo do totemismo. In: *O negro Brasileiro, Etnografia Religiosa e Psicanálise*. 2. Ed. Recife: Fundaj, Editora Massangana, 1988. Capítulo XII. p. 249-270.

Capítulo 16

Arte-Educação: A importância da arte no ensino aprendizagem

Maria José da Silva

Maria Izabel Batista Vasconcelos

Raimunda Lima dos Santos Nunes

Francineide de Souza Maia Sá

Resumo: Este artigo vem para o meio acadêmico com o objetivo de promover discussões referentes à importância da Arte na prática do professor como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da formação de ideias e expressão da criatividade e sobre o seu verdadeiro papel na formação do pensamento real, que reflete no contexto escolar, transformando o pensamento do aluno em realidade de forma crítica e livre, que expandirá na sociedade com a finalidade de promover mudanças que sejam para o bem de todos, instigando reflexões sobre o desenvolvimento intelectual e cognitivo do aluno, proporcionadas pela prática artística. Buscar contribuir para uma visão voltada à Arte presente no cotidiano do aluno, intrínseca no processo de ensino-aprendizagem, comprova que é por meio dela que a criança desenvolve suas habilidades e demonstra sua cultura, sendo expressa de diversas maneiras e pensando na forma como está inserida no contexto escolar. O estudo foi desenvolvido com base em uma revisão textual da obra “Arte-Educação para quê?” e pretende colaborar para reflexão acerca do ensino da prática artística e sua contribuição para o aprendizado na formação plena do aluno. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, acrescida de revisões bibliográficas que fundamentam o tema abordado. É direcionado a estudantes de graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado e a todos que têm interesse pela relevante temática.

Palavras-chave: Arte e criatividade, Cognitivo, Formação do professor.

1. INTRODUÇÃO

A comunicação artística foi a forma primária da comunicação humana. Primeiro com os gestos para indicar algo que desejava mostrar ou fazer; atualmente, no meio escolar, é usada de forma lúdica denominada mímica e retrata os nossos ancestrais com a necessidade de identificar os locais onde poderiam ter segurança, alimentos, água e o que coletar, também usam outra expressão artística: o desenho, utilizado para relaxamento, incentivar a imaginação e a parte motora dos alunos na vida escolar, da mesma forma é empregada em outros contextos que são as comunicações visuais fora da escola. A evolução dessas artes, que tinha caráter de localizar e de comunicar, foi tomando proporções que o seu desenvolvimento se tornou uma ferramenta necessária para a manutenção da saúde do homem na contemporaneidade. A percepção do que vai ser retratado pelo aluno ou por qualquer pessoa por meio de um desenho precisa de um conhecimento prévio por parte do educando, do que vai ser mostrado e isso, na visão de VYGOTSKY (2012), é devido à assimilação. O processo de assimilação é resultante do equilíbrio de uma ação com outras ações, ou seja, do que o aluno traz do seu mundo exterior e introduz no universo escolar. As percepções artísticas podem ser usadas não só pelo professor, mas por todos os agentes educacionais. Pode também proporcionar a compreensão da forma de como o desenho tem significação na vida da criança dos dois até os quatro anos quando começa fazer rabiscos (garatujas) de várias formas, isso já pode ser um estímulo que proporciona prazer, sensação de liberdade e maneira de expressar o que sente (CHAMINÉ, 2017).

“A importância da Arte no ensino-aprendizagem” explicita o poder da prática do professor que pretende desenvolver o cognitivo e o aprendizado dos alunos por meio do ensino da Arte, uma vez que ela tem características particulares produzidas pelo indivíduo. Tem por finalidade promover a formação artística e estética do aluno para que possa se expressar na sociedade e também dar suporte pedagógico ao educador.

Este artigo busca conhecer a importância da Arte no desenvolvimento social e cognitivo do aluno, como ferramenta essencial à formação do ser no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Vygotsky (2012), tudo que é reproduzido vem do que foi assimilado. Pelas expressões de retratos dos lugares vividos ou visitados nas viagens do passado, pode-se compreender que o que a criança produz ou reproduz nas suas atividades artísticas vem da imaginação do que foi vivenciado e ao mesmo tempo assimilado. Esses fatos colaboram com o desempenho do professor, proporcionando uma nova visão acerca das aulas de Arte, buscando desenvolver a sensibilidade, a intuição, a percepção, a reflexão, a imaginação e desfazendo alguns conceitos que são aplicados pela sociedade que desvalorizam o ensino da Arte quando dizem que ela não passa de entretenimento, perpetuando o discurso de passatempo, porém, a Arte tem um poder relevante na construção do pensamento do indivíduo, como também na prática educativa pedagógica quando bem utilizada, está na Arte a responsabilidade de proporcionar aos educandos a criação de habilidades necessárias para criar algo segundo sua percepção e concepção da realidade, relacionando com o mundo, manifestando sua imaginação por meio das expressões de ideias e do fazer criativo. UJIE (2013) diz que,

A arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é expressão de sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza, é fruição. Ao mesmo tempo, é conhecimento elaborado historicamente, que traz consigo uma visão de mundo, um olhar crítico e sensível, implicado de contexto histórico, cultural, político, social e econômico de cada época.

Há um entendimento de que o ensino da Arte perpassa por muitas vertentes do conhecimento, pois trata do psicológico, adentra no espaço físico, tanto corporal como espacial, e proporciona a confirmação de fatos que historicamente fazem parte do mundo desde o tempo pré-histórico até a contemporaneidade. Muitos não entendem o processo do ensino da Arte como forma de perpetuar culturas que iniciaram no passado, vivem no presente e vão ser lembradas no futuro.

Educar é o processo de humanização do homem, é a partir do conhecimento que nos tornamos capazes de compreender a história reproduzida pela arte. O homem é razão, mas também é emoção, é na vivência do cotidiano que a criatividade é despertada. A arte modifica e configura como um dos meios mais diretos de dominar o exterior e o interior do homem por estar ligada à produção de saberes que envolvem os fenômenos artísticos e de práticas que abrangem o ler, o produzir, o refletir, o criar e o construir.

Este artigo foi desenvolvido com base em uma metodologia de revisão do texto “Arte-Educação para quê?” e tem como objetivo geral compreender que a Arte é relevante para o contexto escolar como auxílio pedagógico que visa ao desenvolvimento da capacidade crítica, criativa e humana. Sendo assim, busca analisar a complexidade da Arte na educação, dentro do processo de formação do ser no ensino-aprendizagem em sentido à humanização, estimulando o processo da criatividade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para as séries iniciais do Ensino Fundamental, volume 06, relativo à área Curricular Arte, apontam a educação em Arte como forma de propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico, além de proporcionar a muitos indivíduos uma relação afetiva com o meio em que vivem.

A Arte é a visão que o sujeito expressa sobre o mundo, visão que está embutida nas concepções, princípios, espaços, tempos e vivências. Deste modo, percebe-se que a Arte deve ser uma conexão entre as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental e a aprendizagem tão almejada nos processos pedagógicos, seja no espaço social ou dentro da sala de aula. O conhecimento de outras artes da cultura de diversos países contribui para a valorização da diversidade, do respeito mútuo, permitindo ao sujeito conhecer a si próprio como ser histórico que mantém ligações com o passado, tornando-o capaz de intervir no seu contexto, modificando o futuro e tendo consciência da importância da sua atuação, percebendo que é um ser crítico, superando preconceitos e agindo socialmente para transformar seu meio.

Justifica-se por buscar contribuir para o desenvolvimento intelectual e cognitivo do aluno por meio de atividades, bem como nortear as ações pedagógicas do professor e da formação do profissional da educação. A Arte inserida na prática do educador é vista como mero entretenimento? Quais são os fatores que dificultam o desenvolvimento da Arte em cumprir seu papel na prática do professor?

O estudo traz um olhar essencial voltado para a Arte como campo de conhecimento multidisciplinar necessário para o potencial crítico, expressivo e o autoconhecimento do educando, valorizando a cultura como princípio da criatividade. Também busca refletir acerca da desvalorização do ensino da Arte, desmascarando os conceitos que a sociedade impõe com relação à Arte na educação, que ainda é considerada como um mero passatempo. A LDB veio resgatar os valores da Arte na educação, explicitando que a disciplina tem um amplo poder na formação do ser humano, pois possibilita o desenvolvimento e aprimoramento de sua imaginação, criatividade, potencialidade e habilidades motoras básicas. Como componente curricular obrigatório na educação básica, o ensino da Arte, além de tudo que já foi elencado, promove a formação completa do aluno no que diz respeito à humanização e ao desempenho de suas expressões.

A imaginação criadora permite ao ser humano conceber situações, fatos, ideias e sentimentos que se realizam como imagens internas, a partir da articulação da linguagem. (PCN-Arte pg. 34).

Professores que buscam aperfeiçoamento na sua área de conhecimento oferecem um ensino de qualidade, melhorando sua prática e reconhecendo que a Arte faz parte da cultura humana, exercendo funções importantes no desenvolvimento psicossocial, dando força para superação de preconceitos dos que vivem pela Arte, pois o educador é o mediador direto da motivação dos educandos, em sentido de construir seu próprio saber por meio da Arte.

O artigo está dividido em três etapas: **1 - A arte na formação do aluno**, na qual serão contemplados os fatores importantes da Arte como parte construtora do desenvolvimento cognitivo e social do educando; **2 - A Arte na formação do professor**, que trará a Arte no contexto escolar e a falta de professor qualificado para o ensino da disciplina; **3 - Arte e criatividade**, que informará as expressões criativas do aluno em prol da formação de sua cidadania.

2. A ARTE NA FORMAÇÃO DO ALUNO

Antes de fazer a abordagem sobre o assunto, é importante ressaltar como a arte surgiu na sociedade. A arte surge na pré-história (período anterior a 3000 a.C), e mesmo sem ter nenhum conhecimento do que era arte, o homem pré-histórico já fazia uso dela por meio de desenhos rupestres, pinturas, imagens esculpidas, como também na construção de ferramentas que foram criados para suprir suas necessidades. Com o passar dos anos, a humanidade foi evoluindo e modernizando em função do progresso, assim, a arte dos primórdios perde suas características nativas e ganha novos aspectos, sempre gerados pela necessidade de sobrevivência. Com base nesses fatos, registros e vivências, percebemos que a arte está relacionada à cultura dos mais variados povos. A arte perpassa os tempos, criando e contando o passado e recriando o presente, compondo, assim, a história das sociedades.

Tanto a ciência quanto a arte, respondem a essa necessidade mediante a construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura. Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana. (PCN- Arte, 1997, pag.26)

Desde que a criança nasce apresenta necessidade de se relacionar, seja por meio da alimentação, física ou socialmente, o indivíduo sente desejo de interagir com os demais membros familiares e com o meio que o cerca, expressando-se e evoluindo gradativamente.

Na escola não poderia ser diferente, pois, por meio dos objetos, métodos, brincadeiras e atividades diversas, que brotam de ações que exigem criatividade, é fato, que a partir dessa interação que o sujeito faz com relação ao meio, ocorrerá o aprendizado de fato, partindo da compreensão que a criança faz do seu contexto. Desde os primeiros momentos que a criança tem contato com o ambiente escolar, ela começa ampliar, de modo apreciável, suas criatividades e habilidades tanto física como psicológicas.

Para a criança, trata-se não somente de aplicar as operações aos objetos, ou melhor, de executar, em pensamento, ações possíveis sobre esses objetos, mas de refletir estas operações independente dos objetos e de substituí-las por simples proposições...o pensamento concreto é a representação de uma ação possível, e o formal é a representação de uma representação de ações possíveis (PIAGET, 2011, p.56-57)

A criança, diante do concreto, é capaz de realizar operações baseando-se na dedução, a evolução do pensamento da criança fica comprovada, na medida em que consegue representar de forma mental, situações que não foram vivenciadas por ela, mas que exigem raciocínio. Podemos dizer então que, nesse momento, ocorre uma transformação fundamental no pensamento da criança e que o exercício da abstração é essencial para o desenvolvimento cognitivo.

É na escola que as crianças têm oportunidade de conhecer, apreciar, criticar, dialogar, refletir e valorizar diversas culturas e manifestações da arte, vivenciando o diferente aprendem respeitar e valorizar a diversidade. “O diferencial dessa fase está na maior sistematização dos conhecimentos e na proposição de experiências mais diversificadas” (BRASIL, op. cit., p. 203).

Conforme a BNCC (Base Nacional Comum curricular) afirma:

O componente curricular contribui, ainda, para interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.

Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artística como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.

3. A ARTE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A importância que as unidades de ensino e parte de alguns gestores educacionais em muitas vezes tratar a disciplina de Arte como complemento de suas aulas, dá-se pelo fato de que muitos deles não têm afinidade, o notório saber e nem o gosto pela disciplina; são empurradas aulas para que o professor tenha complemento de carga horária. Isso pode explicar o fato de muitos alunos terem aversão às aulas de Arte não pelo conteúdo, mas pela forma ineficiente como as aulas são apresentadas, o que faz com que os discentes não deem à disciplina a importância devida, considerando-a inexpressiva no processo de ensino-aprendizagem durante o curso. Outro motivo potencializador desse problema é quando o professor de Arte, mesmo tendo o conhecimento dos conteúdos que perpassam a disciplina, minimiza o quanto a Arte influencia na formação global do educando e a importância de associá-los aos demais componentes curriculares de forma interdisciplinar, visto que a Arte pode “dialogar” com todas as matérias, principalmente as que envolvem a mobilidade psicomotora como a educação física. Assim, o aluno que

encontra um professor que tem uma habilidade e uma afinidade com a disciplina, passa a vê-la como principal na conjuntura escolar, pois será a matéria que vai motivar a ter gosto pelas demais.

Para compreender a função crítico construtiva que tem o papel do ensino de Artes, faz-se necessário que o professor tenha uma formação com foco em Arte, para evitar a perpetuação de julgamentos equivocados por parte de alguns setores educacionais, que vão desde o desinteresse que desvaloriza a disciplina por parte dos discentes, quanto pelo entendimento errôneo dos professores que não têm formação na área ou por não buscarem cursos que lhes proporcionem suporte didático e metodológico para o ensino da disciplina. São perceptíveis as práticas docentes que resumem a disciplina apenas ao exercício de atividades manuais sem fundamentação crítica, ou mesmo encargos delegados pela gestão que se resumem a enfeites e decorações para as tradicionais festas escolares. Essas *práxis* distanciam o aluno da oportunidade de ser verdadeiramente inserido no mundo artístico crítico-social.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheia, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua...e do outro lado, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, pg.45 1996).

A formação dos educadores na dinâmica de sua profissão é complexa e contraditória, complexa por viabilizar diversos contextos sociais, culturais e históricos sendo vivenciados no cotidiano; contraditória quando o professor não se reconhece como mediador nato do desenvolvimento dos discentes, fazendo uso de métodos que desvalorizam o ensino da Arte em sua prática pedagógica. A solução para a complexidade e a contradição está na busca de métodos inovadores e atualizados para subsidiar o ensino da Arte em sala de aula com a finalidade de alcançar o bem comum dos alunos, fazendo com que a disciplina se torne significativa na formação e na vida dos educandos, levando-os a compreender que a Arte é o pilar do desempenho crítico e criativo e que esse desempenho refletirá na sociedade.

Assim, implica dizer que o processo educativo no ensino de Arte deixa a desejar por puro desconhecimento por parte do profissional, da escola e dos gestores. Diante deste contexto lamentável, surge a importância da formação continuada do professor com foco na busca de qualificação profissional, por meio de cursos que deem suporte em conhecimentos específicos que valorizem a Arte, reconhecendo de fato que a disciplina desenvolve a capacidade crítica, habilidades diversas, leitura, produção textual, reflexão e criatividade, além de desempenhar uma função relevante no intelecto do indivíduo.

Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. (FREIRE, 1996, pg.68).

Segundo o autor, ser professor é conhecer as diferentes dimensões que dão embasamento à prática pedagógica, é estar atento para o contexto que se integra na escola, é se mover na construção do processo ensino-aprendizagem, aperfeiçoando-se para ter segurança em seu próprio desempenho. É diante dessa inquietação que o educador se reconhece como um ser inacabado, que deve estar em constante busca por formações continuadas que ofereçam mecanismos necessários para a construção de saberes, pois ensinar exige do professor uma competência geral que esteja ligada ao exercício da docência.

4. ARTE E CRIATIVIDADE

No universo da Arte, o conhecimento que se destaca é aquele que é produzido pelo ser humano, caracterizando a sua criatividade. A partir dessa afirmação, entendemos que a Arte é emoção, sentimento, pensamento e sensibilidade do homem, na qual a realidade se expressa por meio da criatividade de cada indivíduo.

E só por esse caminho podemos compreender os valores cognitivo, moral e emocional da arte. É indubitável que estes podem existir, mas apenas como momento secundário, como certo efeito da obra de arte que não surge senão imediatamente após a plena realização da ação estética. O efeito moral da arte existe, sem dúvida, e se manifesta em certa elucidação interior do mundo psíquico, em certa superação dos conflitos íntimos e, conseqüentemente, na libertação de certas forças constrangidas e reprimidas, particularmente das forças do comportamento moral. (VIGOTSKI, 2001, p. 340)

Desde as sociedades antigas, a arte fazia parte dos grupos humanos auxiliando-os na compreensão da realidade e proporcionando o autoconhecimento. Na educação, a Arte contribui para o desenvolvimento cognitivo, favorecendo o aprendizado por meio do lúdico-pedagógico, no qual são trabalhados valores morais, éticos e estéticos, que visam despertar e expandir a criatividade do educando, focando na formação cidadã. Ressaltamos que a criatividade é uma capacidade essencial do ser humano que se expressa por meio da Arte, é pela criatividade que as pessoas geram ideias, comunicam e as colocam em prática. Nesse processo, o professor deve criar situações que estimulem a criatividade dos alunos, baseado nas experiências do contexto no qual estão inseridos.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou tecnologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar, não é possível. (FREIRE, 1996 p.24).

5. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para realização da pesquisa que resultou na elaboração deste artigo foi de cunho qualitativo, acrescida de revisões bibliográficas que fundamentam o tema abordado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a construção deste artigo, assumimos o desafio de trazer a questão sobre **A Importância da Arte no Ensino-Aprendizagem**, destacando que a Arte tem função primordial na formação do aluno, desenvolvendo o cognitivo e despertando a criatividade, além de assumir o compromisso de nortear a prática pedagógica, valorizando o cotidiano do educando e resgatando os valores sociais. Os estudos de autores como Paulo Freire, Piaget e Vygotsky deram fundamentação para o estudo realizado.

Concluiu-se que, atualmente, o ensino da Arte nas escolas não acontece conforme recomenda os PCNs ou a BNCC em função de diversos fatores que impedem o reconhecimento do valor da Arte como componente curricular responsável pela formação global dos alunos, devido a fragilidades identificadas na prática docente. Ficou claro que poucos professores estão capacitados para ensinar o verdadeiro papel da Arte na história da humanidade, e que as escolas não têm espaços com infraestruturas favoráveis ao desenvolvimento de atividades artísticas, contando também com a falta de recursos necessários para o fazer da Arte.

O estudo possibilitou concluir que a Arte pode contribuir significativamente no processo de ensino-aprendizagem, trazendo a criação de novas articulações, envolvendo a cultura e contextualizando-a com a realidade do educando.

Acreditamos no compromisso sério com a formação continuada para professores, resgatando o valor da Arte no ensino com foco na aprendizagem, na busca constante das necessidades adequadas à construção de um ambiente que favoreça as atividades artísticas, na inovação das práticas dos educadores envolvidos com o ensino da Arte, fazendo uso do lúdico-pedagógico e na adequação dos espaços escolares. O artigo intitulado “A importância da Arte no ensino aprendizagem” será relevante no contexto escolar e na prática educativa se escolas e professores reconhecerem que a Arte move o sujeito, formando-o e transformando-o.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.
- [2] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 05 de outubro 2020.
- [3] BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental.* – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

- [4] CHAMINÉ, Maria Helena Aldinhas. Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de História no Ensino Básico e Secundário, orientada pela Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro. Faculdade de Letras da Universidade do Porto setembro de 2017.
- [5] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários Práticas Educativas* São Paulo, Paz e Terra-1996
- [6] _____. Seis estudos de Piaget. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- [7] UJIIIE, Nájela Tavares. *Teoria e Metodologia do ensino da arte* – Guarapuava – UNICENTRO - 2013.
- [8] VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. cipolla Neto, LSM Barreto, & S. c. Afeche, trads.). 2001.
- [9] VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2017.

Capítulo 17

Cinema: Um recurso com possibilidades educativas na Educação Infantil por meio da ação didática pedagógica docente

Kelly Cristina Batista de Castro

Resumo: Cinema: um recurso com possibilidades educativas na Educação Infantil por meio da ação didática pedagógica docente, tem por finalidade analisar como a imagem cinematográfica pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de crianças com idade escolar em nível da Educação Infantil, ressaltando a atuação do professor como mediador entre cinema e aluno, identificando as possibilidades de uso da imagem cinematográfica como recurso pedagógico. Deste modo a temática desta pesquisa torna-se pertinente ao perceber a intensidade com que a imagem cinematográfica está presente no ambiente sociocultural da criança e como influencia no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Assim, busca-se por meio dessa pesquisa propor discursões referente as possibilidades do uso do cinema enquanto recurso didático pedagógico com os aprendizes da Educação Infantil. Todavia, se fez necessário delinear a atuação didático-pedagógica do professor para utilizar a imagem cinematográfica como recurso pedagógico na Educação Infantil. Pois, o professor ao utilizar o cinema em sala de aula torna o ambiente escolar próximo ao cotidiano do aprendiz e estimula competências afim de que o mesmo faça a leitura crítica da imagem cinematográfica, contribuindo com a formação das crianças de modo que sejam ativas na compreensão dos interesses da camada social burguesa que se utiliza dos diferentes instrumentos de comunicação social para impor suas ideologias. Dessa forma, a fim de elucidar a temática foi abordado de forma sucinta o universo da imagem onde está presente o cinema, para então delinear o cinema no processo educativo. Assim, para atingir os objetivos propostos no referido trabalho assumiu-se uma abordagem qualitativa e uma pesquisa bibliográfica. Nessa perspectiva, configurou-se nessa pesquisa desvelar as possibilidades educativas do cinema por meio da ação didático pedagógica do professor em sala de aula com os alunos da Educação Infantil.

Palavras-chave: Cinema, Recurso Pedagógico, Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

A educação formal sistematizada, desenvolvida pela escola, tem como objetivo possibilitar ao indivíduo conhecimentos que some as suas manifestações culturais e favoreça assim a sua ampla atuação humana e crítica nos contextos sociais. Tal processo de aquisição é contínuo e gradual, pois ocorre a todo o momento, partindo de conhecimentos mais simples para os mais complexos. Nesse processo, a escola tem a função de contextualizar os conhecimentos escolarizados a realidade social do aprendiz a qual se efetiva a educação.

Assim, a temática desta pesquisa torna-se pertinente ao perceber a intensidade com que a imagem cinematográfica está presente no ambiente sociocultural da criança e como influencia no desenvolvimento cognitivo e emocional das mesmas. Como exemplo pode-se mencionar as atitudes de respeito, companheirismo, perseverança, tolerância das crianças ao assistirem filmes infantis que enfatizam esses valores.

Apesar de muitas mudanças positivas ocorridas no sistema educacional de ensino a fim de ressignificar e contextualizar o conhecimento produzido, a escola pouco demonstra ser dinâmica e apta a acompanhar os avanços sociais, tornando tais conhecimentos apreendidos não tão significativos no cotidiano do aprendiz, impedindo assim que os alunos reflitam sobre a realidade social e produzam conhecimentos.

Dessa forma, buscou-se conhecer através deste trabalho como a imagem cinematográfica pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de crianças com idade escolar em nível da Educação Infantil, identificar as possibilidades de uso da imagem cinematográfica como recurso pedagógico, delineando a atuação didático-pedagógica do professor para utilizar a imagem cinematográfica como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem de crianças que se encontram na Educação Infantil.

Segundo a concepção do teórico da arte Ernst Gombrich (apud JOLY, 2010) a imagem pode ser um instrumento de conhecimento importante na sala de aula, porque serve para ver o próprio mundo e interpretá-lo. E essa imagem sendo cinematográfica é mais atraente para as crianças, pois permite aproximar a realidade do mundo infantil. Desse modo, precisa ser devidamente trabalhada pelo professor, para que seja apreciado pela criança e colabore positivamente para o seu desenvolvimento. Uma vez que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) a obra cinematográfica é um recurso que contribui para a aquisição de conhecimento e é mais eficaz como portador de informação e sentido, podendo ser trabalhada de forma interdisciplinar.

A obra cinematográfica como instrumento pedagógico em sala de aula torna-se atrativa, quando é necessário ser devidamente abordado pelo professor de forma a estar correlacionado com os assuntos das disciplinas do currículo escolar no tocando a Educação Infantil, para que seja apreciado pelo aprendiz e assim se configure como instrumento de reflexão e mudança.

No entanto, embora com alterações relevantes no currículo de ação didática do professor voltada para a utilização do cinema como recurso em sala de aula, observa-se que há dificuldades referentes ao seu uso que precisa ser ponderada a partir de um novo sentido, de forma a propiciar o desenvolvimento crítico do aprendiz. Assim, entre os principais problemas referentes a essa temática configura-se a ausência da articulação da obra cinematográfica com os conteúdos das disciplinas do currículo escolar, da exploração das suas diferentes linguagens e do professor como mediador entre o filme e o aprendiz.

Apesar de haver pesquisas relevantes a cerca do cinema enquanto recurso didático, desde o século XX, se observa que é pertinente se pesquisar esse assunto. Pois, com os avanços das tecnologias de informação e comunicação a cultura do cinema ficou cada vez mais acessível às diferentes classes sociais, possibilitando aos indivíduos informações e conhecimentos que antes era privilégio somente de grupos sociais economicamente estáveis. Porém, diante dessas mudanças, nas escolas o uso do cinema enquanto recurso pedagógico continua ignorado necessitando ser repensado pedagogicamente.

Dessa forma a relevância da referida pesquisa encontra-se em refletir e debater sobre o uso do cinema como recurso didático-pedagógico possível de ser utilizado pelo professor pedagogicamente em sua prática em sala de aula. Sendo que este recurso faz parte do contexto do aprendiz, favorecendo a escola desempenhar a sua função que é desenvolver a consciência mais consistente e crítica dos alunos através da relação dos conteúdos escolares aos assuntos presentes no cotidiano do aprendiz, a fim de tornar o conhecimento sistematizado mais atrativo e significativo.

2. CINEMA COMO ARTE E ENTRETENIMENTO

O cinema surgiu em 1895, em Paris, com a primeira projeção sem som de um trem em movimento e adquiriu no decorrer do tempo complexidades artísticas como a cor, a música, a dança, o teatro, entre outros elementos. Artes que já lhe precediam, mas, com o aprimoramento do cinematógrafo o cinema pôde aperfeiçoar a captação do real, havendo necessidade de inserirem-se outras artes para criar “a ilusão de realidade que é própria do cinema” (DUARTE, 2002, p. 27), sendo dessa forma possível de recriar outros mundos.

O cinema por ser uma arte, “a única verdadeiramente moderna” (DELLUC, 1919 apud FANTIN, 2006, p.105) criada pela burguesia, foi ao longo dos tempos transformada em indústria que produz uma mercadoria ideológica da cultura de massa pensada e dirigida para um público consumidor. Diante do exposto, teóricos como Adorno e Horkheimer (apud FANTIN, 2006) mencionaram que o cinema por se transformar em indústria seria vulgarizado. Pois o cinema sendo uma arte não deveria ser usado em função de interesses capitalistas, mas sim ter a função de desenvolver a capacidade criativa, fazendo o espectador refletir sobre a mensagem fílmica. Sendo que, de acordo com a concepção de Tarkovskiaei (2010), uma das funções da arte é atingir as emoções de uma pessoa, não sua razão, e modificar e libertar a alma humana, tornando-a receptiva ao bem.

Diante dos interesses da burguesia o cinema, com suas características atrativas, passou a ser uma linguagem de fácil propagação de costumes, hábitos e valores, características favoráveis para criar e impor uma nova cultura adequada à acumulação de capital. Conforme Bernardet (2006), o cinema passou a envolver mil e um elementos diferentes, a começar pelo gosto por esse tipo de espetáculo, a publicidade, firmas estrangeiras e nacionais que fazem e investem dinheiro em filmes, mas em geral não pensamos nessa complexa máquina internacional da indústria, do comércio e controle cinematográficos.

Para envolver todos esses elementos há grandes investimentos em recursos técnicos sofisticados, principalmente por parte de empresas norte-americanas que ajudaram a configurar, mundialmente o cinema hollywoodiano, um padrão que conquistou um enorme público. Pois, os filmes hollywoodianos envolvem ação, bem como explosões, lutas, tiros, perseguições, veículos motorizados em alta velocidade, aspectos que criam um mundo fora da realidade. Esses fatores foram relevantes para o cinema hollywoodiano tornar-se “o entretenimento número um de milhões de pessoas em todo o mundo” (DUARTE, 2002, p. 27).

Dessa forma, enquanto Hollywood sustentava a cultura de massa com a criação de filmes de entretenimento, Tarkovskiaei (2010) nos fala que os artistas soviéticos criavam a verdadeira arte para o povo através das verdadeiras tradições realistas. Sendo que as obras cinematográficas dos soviéticos eram inspiradas em questões que retratavam realidades que marcaram a história da humanidade, ou mesmo a realidade que a sociedade defrontava. Essas histórias eram projetadas em filmes de longa e curta-metragem, porém os filmes de longa-metragem eram criados com intencionalidade comercial enquanto os filmes de curta-metragem mostravam as diferentes concepções culturais, assuntos esses que não interessa tanto ao público consumidor que busca entretenimento.

Entretanto, segundo Duarte (2002), o cinema é uma arte inquieta demais e rebelde o suficiente para se submeter integralmente à homogeneidade. Assim, foram criados diferentes gêneros de filmes que se consolidaram ao longo de mais de um século, bem como westerns, suspense, romance, épicos, históricos, ação e aventura, infantis, desenhos animados e, entre outros. Mas, o grande beneficiado foi Hollywood que utilizou esses gêneros para assegurar lucro milionário criando obras pouco voltadas para a crítica social e mais para alienação, uma vez que a ideologia apresentada por essas obras exibe a impressão de uma realidade superior e longe do poder do telespectador.

Diante dos diferentes gêneros de filmes hollywoodianos, o que mais atrai a atenção das crianças são os filmes infantis o que resulta, segundo Fantin (2006, p. 43), em discursões em que,

De um lado os críticos que consideram o mercado o grande inimigo dos verdadeiros interesses e necessidades das crianças, a incitar o consumo e a exploração da vulnerabilidade. De outro, os que consideram que o mercado é apenas um meio de satisfazer tais necessidades. Aliada a isso, a força da publicidade desempenha um papel considerável por estimular as crianças e seus pais a comprarem coisas de que não necessitam e por inculcar valores consumistas, criando falsas necessidades e substituindo certos valores nas relações humanas, reforçando a crença de que nossas identidades derivam do que possuímos e consumimos.

Para tanto, embora haja diferenças relevantes entre cinema arte e cinema entretenimento pode considerar que todo o filme trás uma problemática, explícita ou implícita, que deve ser refletida pelo espectador. E habilidades de fazer a leitura de imagens devem ser estimuladas desde a primeira infância. Pois, como menciona Britto (apud FARIA e MELLO, 2009) a leitura com os ouvidos propicia a criança a compreender as modulações de vida que se enunciam no texto escrito. E quando as estórias são contadas através de uma linguagem tão rica como o cinema, o aprendizado se torna mais prazeroso para as crianças.

Assim, o indivíduo apto a fazer a leitura da imagem em movimento, mesmo diante de um filme comercial, discorre sobre a problemática da referida obra. Pois, independente de ser cinema arte ou entretenimento, o importante é a leitura reflexiva da obra. Dessa forma, o espectador não se deixa manipular pela ideologia que essas imagens carregam.

3. O USO DO CINEMA EM SALA DE AULA

O cinema por ter traços de cada uma das outras artes as completa e é completo, e constitui-se em um instrumento rico em informações para ser trabalhado como recurso didático-pedagógico em sala de aula nos diferentes níveis escolares. Isso é possível dado ao fato do cinema ser uma linguagem múltipla pela qual são contadas histórias que fascina e envolvem públicos de diferentes faixas etárias.

O uso do cinema em sala de aula não é algo novo no contexto escolar. No entanto, de acordo com Belloni (2009), no que se refere a mudanças sociais, tecnológicas e políticas ocorridas nesta passagem de século e de milênio, não observamos, no Brasil, avanços relevantes, no que diz respeito ao uso do cinema em sala de aula. Embora haja educadores com experiências significativas que se esforçam para explorar pedagogicamente o cinema de forma a refletir positivamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Para Duarte (2002), essas experiências são possíveis em virtude de iniciativas individuais de professores e o crescimento vertiginoso das tecnologias de informação nas duas últimas décadas que trouxe a televisão e os computadores para dentro da prática pedagógica. Dessa forma a cultura do cinema foi sendo introduzida nas escolas. Porém mesmo fazendo parte do contexto escolar o cinema não é visto por todos como fonte de conhecimento, mas sim como mero passa tempo.

No entanto, uma obra cinematográfica é “tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literária, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (DUARTE, 2002, p. 17). Nessa perspectiva, o cinema como portador de conhecimentos culturais é um recurso a mais em sala de aula para o professor suscitar leitura crítica no indivíduo.

Assim, na perspectiva do uso do cinema no processo de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino é importante mencionar que em 2010, o então presidente da república sancionou a lei 12.244/10 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do Brasil. Segundo Cardoso (2011) as escolas públicas e particulares terão até 2020 para instalar espaços destinados aos livros, materiais videográficos, documentos para consulta, pesquisa e leitura, materiais estes que a lei 12.244/10 prevê em seu Art. 2º. Desse modo podemos observar através da supracitada lei que as escolas públicas e privadas terão que ter na biblioteca obras cinematográficas. Visto que, “ler significa mais que apenas traduzir sinais gráficos” (RIZZO, 2005), leitura envolve pensar, refletir, compreender as múltiplas linguagens.

Diante disso, entende-se que o cinema é um recurso que precisa ser trabalhado pedagogicamente no contexto escolar desde a primeira etapa da educação básica, possibilitando que a escola se aproxima do cotidiano do aprendiz tornando-se participante ativa da cultura deste e não repetidora e divulgadora de conhecimentos que muitas vezes é deteriorado e insignificante para o indivíduo. Certamente, para o professor fazer uso de uma obra cinematográfica em sala de aula não precisa ser um especialista em cinema ou cinéfilo, mas ser conforme Meksenas (2002) um professor pesquisador. Pois a pesquisa para a formação e inserção do educador na realidade escolar é um instrumento vigoroso na produção de conhecimentos.

Nessa perspectiva a atitude favorável ao uso de determinados recursos, bem como a obra cinematográfica, “não é nem tanto uma questão de habilitação, de formação profissional de professores, é antes uma questão de bom senso” (FREIRE 2003, p. 24). Ser pesquisador é uma tarefa de todo professor e professora. Assim, para o professor utilizar o cinema como recurso didático é necessário que ele pesquise e tenha uma compreensão prévia da história do cinema a fim de adquirir informações básicas e propostas sistematizadas para abordar os diversos aspectos do filme correlacionando-o aos conteúdos escolares,

desenvolvendo, de acordo com Almeida (apud NAPOLITANO, 2010), um trabalho que não apenas incorpore o conteúdo, a história do filme, mas também seus elementos de performance (a construção do personagem e os diálogos), linguagem e composição cênica de forma a ir muito além do conteúdo representado pelo filme.

Nesse sentido, é relevante frisar a importância de trabalhar a obra cinematográfica que vai além da simples exibição do filme. Pois, conforme Teixeira Coelho (apud FANTIN, 2006, p. 102) “o filme é algo delimitado que inicia e termina com a projeção na tela, enquanto que o cinema abrange um universo cultural mais amplo, envolvendo desde o autor e atores até as disputas políticas por mais mercado”.

Dessa forma, observa-se que na maioria das vezes o filme propriamente dito é exibido quando há um problema inesperado, bem como ausência de professor, ou o que é mais grave, por falta de planejamento. Essas atitudes errôneas desvalorizam o uso do cinema com fins pedagógicos, causando a sensação de empobrecimento das aulas.

O cinema para Duarte (2002), são narrativas fílmicas que falam, descrevem, formam e informam, não são decalques ou ilustrações para acoplarmos aos textos escritos nem, muito menos, um recurso que utilizamos quando não podemos ou não queremos dar aula. É competência do professor, propiciar atividades que capacitem o aluno a interpretar e ressignificar a obra cinematográfica, experiências estas que estão além da maneira individual e corriqueira de ver filme, porém sem negá-la. Pois, de acordo com Napolitano (2010), trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual diferentes ideologias e valores sociais são sintetizados numa mesma obra de arte.

Diante do exposto, compreendemos que o uso do cinema enquanto recurso pedagógico tem que ir além do que uma simples exibição. É uma atividade que precisa ser planejada adequadamente, de forma contextualizada e conexa aos conteúdos do currículo escolar, juntamente com os elementos de performance abordados pela obra cinematográfica, podendo ser trabalhados por disciplina ou ter um enfoque interdisciplinar. Visto que o cinema é uma arte portadora de conhecimento cultural que funciona “como porta de acesso a conhecimentos e informações que não se esgotam neles” (DUARTE, 2002, p. 89), possível de abordar assuntos das diferentes disciplinas e áreas do currículo escolar.

4. CINEMA: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE

O cinema vem sendo utilizado há algum tempo por professores em sala de aula e é imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, pois abre um leque de possibilidades para trabalhar as diversas áreas do currículo escolar de maneira dinâmica e atrativa. Uma vez que, a imagem cinematográfica é mais atraente para as crianças, sendo que permite aproximar a realidade do seu mundo infantil.

A imagem cinematográfica por ser uma linguagem sedutora, é um recurso didático favorável ao processo de ensino-aprendizagem das crianças da Educação Infantil, por se tratar de um público que está na fase operatório concreto, momento em que, segundo Rossi (2009, p. 124), a criança faz “uma leitura realística (não mentalística), enfocando o real, o concreto, o fisicamente representado na imagem”. Nesse sentido, Aumont (2011) menciona que a representação fílmica é mais realista pela riqueza perceptiva, pela fidelidade dos detalhes do que os outros tipos de representação, bem como a pintura e o teatro. Além de virmos acompanhadas de músicas e caricaturas de personagens que atraem a atenção das crianças.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como objetivo o desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo e social. Assim, é proposto que a criança entre em contato desde cedo no vasto universo das múltiplas linguagens, dentre os quais está a obra cinematográfica. Pois, esse contato favorece as crianças o desenvolvimento precoce da oralidade, do pensamento lógico e das diversas capacidades de interação social. Para Almeida (2009) quanto mais cedo à criança tiver acesso a esse ambiente, mais condições igualitárias ela terá de atuação social.

Dessa forma, o ambiente escolar deve proporcionar a esses aprendizes diversos materiais de diferentes linguagens, associando e valorizando a forma pela qual as crianças compreendem e se apropriam das mensagens que esses materiais transmitem. Assim, o processo educacional deve abranger ações que estimule o indivíduo a gostar e entender o quanto é necessário a prática da leitura das diferentes linguagens para a aquisição de conhecimentos.

De acordo com Fantin (2006) o filme procura antes de tudo uma apaixonante e co-envolvente ilusão de imediaticidade, porém, neste processo da participação estética, o espectador pode experimentar uma

sensação de distanciamento em relação àquilo que é proposto. Nessa perspectiva é fundamental a presença do professor como mediador entre cinema/educação. Pois, as crianças consideram os personagens e as cenas realidade e organizam imagens no inconsciente adquirindo conceitos, concepções e valores que podem ser positivos ou negativos e as reproduzem comprometendo o seu modo de pensar e de agir. Assim sendo, o professor deve ter atenção para esse caráter ambíguo do cinema e preparar os alunos para serem espectadores ativos. Uma vez que, o perigo está presente quando o indivíduo não faz uma análise crítica acerca dessas imagens consumidas e veiculadas comumente em nossa sociedade.

O uso do cinema em sala de aula favorece um aprendizado elevado a partir do cotidiano do indivíduo, tornando-o mais significativo. Mas, para atingir um caráter pedagógico é necessário haver mediações favoráveis a leituras, relacionadas ao conteúdo escolar e obra cinematográfica. Deste modo, a atuação do professor é imprescindível, a fim de propor questões e atividades que contribua para o indivíduo ultrapassar a forma de leitura passiva, e aprender a ser um espectador reflexivo diante de imagens.

Pois segundo Napolitano (2010, p. 15) “a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer”. É importante que o professor ao planejar suas atividades didático-pedagógicas que envolva o cinema considere a faixa etária do público alvo, o repertório cultural e audiovisual dos alunos, ter em mente os objetivos e metas a serem atingidos considerando as necessidades dos aprendizes.

Nessa perspectiva, é fundamental que o professor elabore roteiros de análise que pode ser informativo ou interpretativo, para ser comentado antes e após a exibição do filme com a finalidade de auxiliar o aluno na leitura interpretativa dos aspectos da obra voltados aos conteúdos das disciplinas e aos objetivos da atividade proposta. Ao abordar o roteiro o professor pode utilizar materiais auxiliares, bem como, fantoches, dedoches, palitoches dos personagens do filme, podendo o roteiro ser apresentado em forma de teatro ou de uma simples conversa informal. Pois, como menciona Duarte (2002) o domínio progressivo que se adquire dessa linguagem, pela experiência com ela, associado a informações e saberes diversos significa e ressignifica indefinidamente as marcas deixadas em nós pelo contato com narrativas fílmicas.

Deste modo, faz-se relevância nesse processo a utilização de diferentes atividades relacionadas a obra cinematográfica, para enriquecer ou facilitar o aprendizado do aluno. Essas atividades podem envolver a pintura, modelagem, recorte e colagem, dramatização, leitura, conto e reconto da obra, dentre outras atividades. Assim, de acordo com a concepção de Parsons (apud ROSSI, 2009) por a obra ser analisada através das diferentes linguagens chama a atenção da criança e favorece a conscientização e desenvolvimento das atividades interpretativas.

O comentário mediado pelo professor, antes e após o filme, é imprescindível para suscitar o aprendiz a reconstruir logicamente, desenvolver a oralidade e o senso crítico referente ao assunto abordado pela obra. As atividades complementares, envolvendo diferentes gêneros textuais, músicas, dramatizações, pinturas, recorte e colagem favorecem a compreensão da mensagem cinematográfica e podem ser desenvolvidas individual ou coletivamente.

É importante frisar que todas essas atividades terão que estar relacionados aos conteúdos das disciplinas do currículo escolar abordado a partir da obra fílmica. Pois, segundo Napolitano (2010) as competências e habilidades das disciplinas devem ser o eixo dos trabalhos escolares, mesmo perpassadas por outras linguagens fundamentais ao mundo moderno, como o cinema.

Portanto, por sabermos da relevância do cinema para o processo de ensino-aprendizagem de crianças é mencionado a ação didático-pedagógica do professor, que envolve compreensões prévias do filme que será exibido, a articulação do assunto do currículo a ser abordado e a forma como será trabalhado o conteúdo cinematográfico com as crianças considerando o olhar infantil sem desconsiderar a explicação e compreensão de caráter científico e a síntese crítica que deve ser trabalhado visando a formação de indivíduos capazes de interagir com as múltiplas linguagens no contexto social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No referido trabalho buscou-se por meio da pesquisa bibliográfica adquirir conhecimentos referente a temática, ponderando as possibilidades que o professor tem de utilizar o cinema enquanto recurso pedagógico com os aprendizes da Educação Infantil. Dessa forma, a fim de elucidar a temática foi abordado de forma sucinta o cinema como arte e entretenimento, para então delinear o cinema no processo educativo.

Nessa perspectiva, a escola enquanto instituição responsável pela educação escolarizada tem a responsabilidade de articular os conhecimentos sistematizados com o cotidiano do aprendiz a fim que os conteúdos escolares sejam significativos. Assim, o professor ao utilizar o cinema em sala de aula torna o ambiente escolar próximo ao cotidiano do aprendiz, e através da atuação didático-pedagógica docente estimula competências no aprendiz da Educação Infantil, a fim de que o mesmo faça a leitura crítica da imagem cinematográfica. Visto que, com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação a imagem cinematográfica passou a fazer parte do dia-a-dia do aprendiz.

Para tanto, a imagem cinematográfica ao ser trabalhada como recurso pedagógico na Educação Infantil tem que ser planejada de forma a contemplar a rotina e a matriz curricular do referido nível escolar, sendo imprescindível a ação do professor. Pois, entende-se que a ação prática docente é mediadora do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para se trabalhar o cinema em sala de aula é necessário o professor conhecer obra cinematográfica e traçar os objetivos a serem alcançados.

Assim o referido artigo propôs iniciar a alfabetização e letramento para as imagens cinematográficas mediante a ação didático pedagógica do professor, a fim de contribuir com a formação das futuras gerações para que sejam ativas na compreensão dos interesses da camada social burguesa que se utiliza dos diferentes instrumentos de comunicação social.

REFERÊNCIAS

- [1] ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. O Ensino Fundamental de nove anos e as práticas de letramento. In: _____. Desenvolvimento da escrita: 100 propostas práticas para o trabalho com crianças de seis anos. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- [2] AUMONT, Jacques. et al. A estética do filme. Traduzido por Marina Appenzeller. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- [3] AUMONT, Jacques. As teorias dos cineastas. Traduzido por Marina Appenzeller. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- [4] BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- [5] BRASIL, MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.
- [6] CARDOSO, Valdelina Zanan. Literatura, sociedade de consumo e escola: uma relação conflituosa. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 2011.
- [7] DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- [8] FANTIN, Monica. Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália. Dissertação de Doutorado. Ilha de Santa Catarina: UFSC, 2006.
- [9] FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). Linguagens infantis: outras formas de leitura. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.
- [10] FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Sobre Educação, volume 2: (diálogos). 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- [11] GOMBRICH, Ernst Hans. A história da arte. Traduzido por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- [12] JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem. Traduzido por Marina Appenzeller. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- [13] MEKSENAS, Paulo. A pedagogia como ciência. In: _____. Pesquisa social e ação pedagógica. São Paulo, Brasil, 2002. p. 19-28.
- [14] NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. 4. ed., 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2010. 249 p.
- [15] RIZZO, Gilda. Alfabetização natural. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- [16] ROSSI, Maria Helena Wagner. Imagens que falam: leitura da arte na escola. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. 144 p.

Capítulo 18

O jogo de xadrez na Escola Básica: Um recurso mediador no desenvolvimento de capacidades cognitivas

Adeilde Francisca de Santana

João Henrique de Freitas Ferreira

Resumo: Este estudo tem como propósito verificar o efeito que a prática de jogar xadrez exerce sobre o desempenho dos alunos do 1º e 3º anos do ensino médio na escola básica (ensino fundamental 2 e ensino médio), no município de Recife, estado de Pernambuco, Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória descritiva que teve como participantes 40 alunos do ensino médio jogadores e não jogadores de xadrez na escola. Professores de português e de matemática avaliaram o desempenho geral dos alunos utilizando os critérios: comportamento; concentração; raciocínio; memorização; tomada de decisão; desempenho escolar em uma escala de muito bom a muito ruim. Os resultados apontaram que os alunos jogadores de xadrez apresentaram resultado muito bom na avaliação geral ao passo que os que não jogava, tiveram um desempenho ruim. Conclui-se que o jogo de xadrez é um importante instrumento no ensino por contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico, a concentração, a memorização e tomada de decisão favorecendo uma melhor aprendizagem.

Palavras chave: Escola, Xadrez, Desempenho Escolar, Memorização.

1. INTRODUÇÃO

Jogo é um termo derivado do latim “*jocus*” que significa gracejo, brincadeira, divertimento. Trata-se de uma atividade física ou intelectual que agrega um conjunto de regras e determina um ganhador e outro perdedor. (SIGNIFICADOS, 2020).

Por esta característica essencial, as escolas podem usar os jogos como elemento construtor da aprendizagem, enfatizando o respeito as regras e como estimulador do desenvolvimento cognitivo, físico e de inteligências múltiplas. (ANTUNES, 2011).

Rizzo (1996) corrobora asseverando que os jogos são valiosos recursos para estimular o desenvolvimento integral do educando, visto que desenvolvem aspectos como atenção, respeito às regras e habilidades perceptivas e motoras de acordo com o jogo utilizado.

Nessa lógica Piaget (1973) reforça ao dizer que a educação deve buscar apoio na ludicidade afim de que a aprendizagem se concretize. Sendo assim, o estudo torna-se relevante pois atividades lúdicas devem ser instrumentos educacionais que contribuem para a aprendizagem dos alunos.

Pesquisas na área da educação tornam-se imprescindíveis para o enfrentamento dos problemas que surgem no contexto escolar. A pesquisa possibilita aos educadores, por meio de seus resultados, um olhar crítico e reflexivo que poderá vir a ser um indicador e assim, ajudar na elaboração de possíveis intervenções contextualizadas.

Este estudo tem como propósito verificar o efeito que a prática de jogar xadrez exerce sobre o desempenho dos alunos do 1º e 3º anos do ensino médio na escola básica (ensino fundamental 2 e ensino médio), no município de Recife, estado de Pernambuco, Brasil. Tendo como objeto problema de estudo, a análise das influências do jogo de xadrez como recurso pedagógico escolar, no desempenho dos alunos, principalmente nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, identificando possíveis habilidades que possam vir favorecer na construção e desenvolvimento do conhecimento.

A partir dessa reflexão, o pesquisador optou por uma investigação dentro de uma abordagem qualitativa do tipo exploratória descritiva. A opção pela abordagem qualitativa na realização desta pesquisa é por entender que esta, é adequada para a investigação de fenômenos sociais mais complexos, como é o caso dos fenômenos educacionais. A abordagem qualitativa se justifica pelo interesse em aproximar e descrever um fenômeno social complexo e particular, como é o caso do ensino do jogo de xadrez relacionado com a aprendizagem escolar na escola básica no desenvolvimento de capacidades cognitivas, no município de Recife, Estado de Pernambuco. Este estudo está estruturado em introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e conclusão.

2. METODOLOGIA

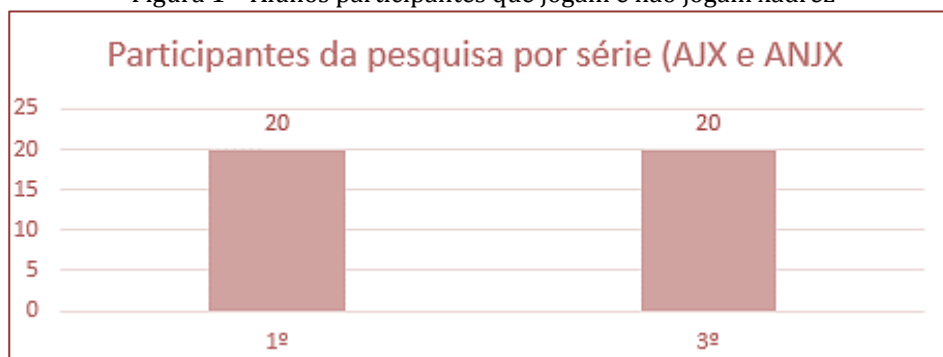
A metodologia adotada para a pesquisa deve oportunizar ao pesquisador definir os instrumentos de coleta de dados e executar de forma dinâmica a análise dos dados e, alcançar os objetivos propostos do trabalho.

A pesquisa exploratória, descritiva tem uma abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982, apud Ludke; André, 1986), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

A Pesquisa foi realizada em uma escola estadual de ensino fundamental 2 (do 6º ao 9º anos) e ensino médio (do 1º ao 3º anos), no município de Recife, bairro de San Martin, estado de Pernambuco. A referida escola, foi escolhida por existir em sua grade curricular o projeto xadrez escolar por mais de quinze anos como atividade extra curricular, implantado pelo departamento de educação física ministrado em conjunto com professor de educação física, o professor de matemática e português.

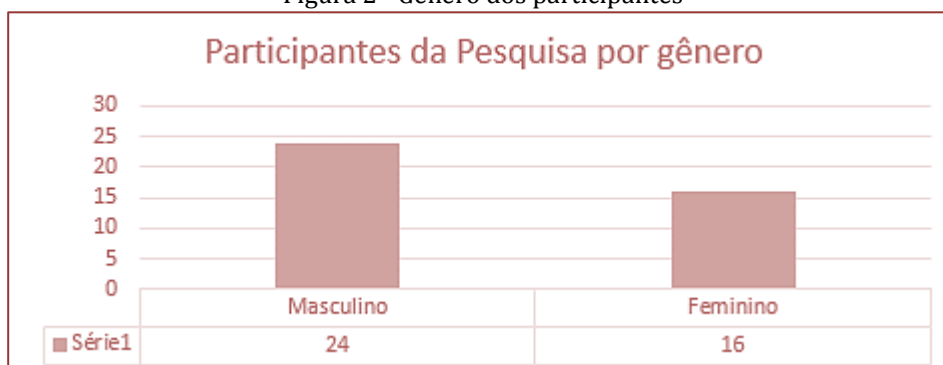
Foram selecionados 40 alunos que participaram do trabalho, sendo 20 alunos do 1º ano do ensino médio e 20 alunos do 3º ano do ensino médio, conforme figura 1.

Figura 1 – Alunos participantes que jogam e não jogam xadrez



Destes 20 alunos de cada ano de ensino (1º e 3º anos), 10 (dez) fazem parte dos alunos que jogam xadrez e 10 (dez) não jogam xadrez. E dentro destes, dos 10 (dez), 6(seis) são do sexo masculino e 4(quatro) do sexo feminino, conforme figura 2.

Figura 2 - Gênero dos participantes



Os dois grupos foram avaliados e estudados separadamente, durante um ano. O tempo de acompanhamento foi de um ano.

A avaliação dos grupos dos estudantes do 1º (primeiro) ano do ensino médio e do 3º (terceiro) ano do ensino médio, foi realizada pelos professores de matemática e português, tanto do grupo controle (ANJX), alunos que não jogam xadrez, como dos alunos que jogam xadrez (AJX), avaliando diversos pontos como: 1- comportamento; 2- concentração; 3- raciocínio; 4-memorização; 5-tomada de decisão ;6-desempenho escolar. Essa avaliação foi realizada com aplicação de entrevista semi estruturada, para coletar os dados necessários, visando alcançar os objetivos almejados. O roteiro da entrevista foi elaborado em conjunto com o professor de matemática e português, a quem couberam aplicar para todos os alunos que jogam xadrez (AJX). Após a aplicação da entrevista, os professores em questão (português e matemática), farão a avaliação dos resultados dos itens já acima citados. Os alunos que não jogam xadrez (ANJX), serão avaliados pelos mesmos professores respeitando os mesmos critérios e molde dos alunos que jogam xadrez (AJX).

Para cada critério foi estabelecido o conceito de Muito Bom (MB), Bom (B), Ruim (R), Fraco (F), para todos individualmente, e de cada item avaliado. Lembrando que esses professores ensinam a todos alunos que participaram da pesquisa desde que eles chegaram à escola, conhecendo assim cada estudante em questão individualmente, podendo avaliá-los da melhor forma possível, dentro do propósito da pesquisa em questão.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O JOGO

O jogo faz parte do cotidiano do ser humano, porém é na infância que sua prática é de fundamental para o desenvolvimento humano, visto que é por meio das suas regras e composição que as crianças se percebem, e percebem ao outro, descobrem seus papéis sociais e dentro da brincadeira vão exercendo funções que mais tarde são vistas como regras sociais e culturais do ambiente em que se insere.

Neste sentido, Danoff, Breitbart e Barr (1977) afirmam que “Elas (as crianças) começam a raciocinar, a desenvolver pensamento lógico, a expandir seus vocabulários e a descobrir relações matemáticas e fatos científicos”. Vê-se nesta afirmação, a importância do jogo para o desenvolvimento cognitivo da criança. Corroborando com os autores mencionados acima, Piaget acrescenta que “O jogo constitui o pólo extremo da assimilação da realidade no ego, tendo relação com a imaginação criativa que será fonte de todo o pensamento e raciocínio posterior” (PIAGET, 1973, p.162).

Desta feita, fica claro que por sua real importância, os jogos devem ser um elemento presente nos processos educacionais das crianças, onde o desenvolvimento cognitivo está ocorrendo. É na fase escolar que a criança se junta para a prática de atividades lúdicas e o jogo é uma brincadeira muito adotada por elas. Por meio das brincadeiras, especificamente através do jogo, é possível fortalecer as relações humanas, criando amizade e desenvolvendo o companheirismo. Seus benefícios vão além da lúdico, da brincadeira, da diversão. Constitui um precioso instrumento educacional capaz de “auxiliar na aprendizagem, disciplinar o trabalho do aluno e ensiná-lo comportamentos básicos que podem ser necessários na formação de sua personalidade”. (ALMEIDA, 1978).

Vygotsky esclarece que em espaços escolares informais, as crianças aprendem a partir do convívio social. Interagindo no seu meio vão se apropriando das informações circuladas no ambiente. Desse modo, quando se trata de jogos, as crianças aprendem as regras dos jogos interagindo e jogando com os outros, assim, percebe-se que essa lógica de aprendizagem por meio da interação pode ser aplicada de forma eficiente nos espaços formais escolares. (KOHL, 2003 apud GOULART, FREI, 2020, p.6).

Destaca-se também a motivação causada pelo exercício dos jogos em atividades consideradas pelos alunos como difíceis, tediosas e desinteressantes como o estudo da matemática e da língua portuguesa. O envolvimento dos jogos nessas atividades escolares desperta o interesse da criança que passa a aprender brincando.

3.2 JOGO DE XADREZ: BREVE HISTÓRICO

Os historiadores coadunam a informação de que a Índia é o país mais aceitável como origem do xadrez. Essa reflexão parte da análise do jogo antigo e do jogo atual. A diferença que se destaca entre os dois jogos é a quantidade de movimentos das peças e o nome dado a elas, que, segundo os registros, na versão atual do jogo, o bispo era chamado de elefante, e a dama, era identificada como vizir. Entretanto, foi no século XVIII, na França, que encontros para jogar xadrez começaram a ganhar espaço na sociedade.

De acordo com Impulsiona (2020, p.1),

Os mestres da época se enfrentavam em partidas épicas, cujo palco eram as *coffee houses*, casas de café e chá distribuídas pelas maiores cidades europeias. No século seguinte, os clubes de xadrez tiveram um rápido desenvolvimento e partidas por correspondência entre cidades tornaram-se comuns. Jornais passaram a destacar o jogo e publicações foram feitas contendo ideias avançadas dos mais célebres enxadristas da época.

Essa exposição do jogo levou a criação da Federação Internacional de Xadrez, no ano de 1924 e um reconhecimento mais profissional e político do referido esporte. Data deste tempo a classificação dos níveis dos enxadristas, de acordo com seu grau de desempenho nas competições. “Essas nomenclaturas partem desde o posto de candidato à mestre em xadrez ao posto de grão-mestre. Essas condições dependem de pontuações em rankings oficiais.” (IMPULSIONA, 2020, p.1).

A partir de meados do século XX até os dias atuais, vem surgindo grandes jogadores do esporte. Destaca-se o russo Garry Kasparov, que foi campeão mundial seguidamente por quatro vezes mantendo seu título de o melhor enxadrista do mundo. Fazem parte deste grupo seletivo o americano Bobby Fischer e o russo Boris Spassky que por realizar uma disputa aferrada, acabou por inspirar a produção de um filme. (IMPULSIONA, 2020, p.1).

3.3 ALGUMAS INSTRUÇÕES DE COMO JOGAR XADREZ

O jogo de xadrez é considerado um esporte que deve ser duelado entre dois jogadores. esporte é praticado em duelos entre duas pessoas. São usadas 32 peças, sendo 16 na cor branco e 16 na cor preto. Cada oponente conta com oito peões, duas torres, dois cavalos, dois bispos, uma rainha e um rei. O objetivo do jogo é atacar o rei adversário de modo que ele não possa escapar. Quando isso ocorre se diz “xeque-mate”.

As peças ficam dispostas nas 64 casas do tabuleiro quadrado, intercalando entre pretas e brancas. Os jogadores se posicionam em cada lado do tabuleiro e arruma suas peças de modo que fique um de frente para o outro.

De acordo com Chess.com (2015), para se ter uma visão básica e geral do jogo de xadrez deve-se considerar as seguintes explicações:

As peças são distribuídas da seguinte forma: os oito peões são perfilados lado a lado nas casas da penúltima fileira. Seus movimentos são limitados a uma casa para frente. A única exceção é quando o peão ainda não foi movimentado. Neste caso, ele poderá andar duas casas para frente. (CHESS.COM, 2015).

Em seguida, surgem as torres. Elas se posicionam nas extremidades da última fila de casas. Pode realizar movimentos horizontais ou verticais, porém não podem pular uma outra peça. Quanto aos cavalos, estes são posicionados ao lado das torres, movimentam-se em “L”. sendo duas casas para frente ou para atrás, e uma para o lado, havendo a possibilidade de pular possíveis peças no caminho. Com relação aos bispos, que são postos ao lado dos cavalos, as movimentações são diagonais e sem permissão de pular peças. (CHESS.COM, 2015).

Em se tratando do rei, este sempre começa o jogo na parte central da última fileira. Em uma casa diferente da sua cor, ou seja, se a escolha do adversário for pelas peças branca, deverá iniciar com rei na casa de cor preto. Movimenta-se com simplicidade usando uma casa em qualquer direção à sua volta, desde que esteja desocupada. No que tange a rainha, que fica ao lado do rei, tem a liberdade de caminhar por todo o tabuleiro de todas as formas, seja, na forma direta, na diagonal, vertical ou horizontal, sem, entretanto, pular peças. (CHESS.COM, 2015).

É permitido ao jogador, um movimento por vez. Quando um deles ameaçar “comer” o rei, este coloca o adversário em “xeque”. Essa jogada exige que o oponente mova seu rei ou tire a peça da linha de ameaça. Quando isso não pode ser feito, será “xeque-mate”.

Segundo Significados, (2015, p.1):

Xeque mate é uma jogada do xadrez que representa o **final da partida**. Nesta situação, o rei não pode ser coberto por nenhuma outra peça nem se mover para nenhuma outra casa sem ser tomado por uma peça do adversário. No xadrez, quando acontece apenas o "xeque", o rei está ameaçado, mas ainda pode escapar. No entanto, quando ocorre o xeque mate, o rei está encurralado e por isso o jogo terminou.

Segundo os jogadores, são várias as formas para que o jogo termine, porém a mais comum é quando o rei não tem mais movimentação ou quando ele se coloca em “xeque” ou ainda quando o oponente faz repetidas vezes a mesma movimentação. (CHESS.COM, 2015).

3.4 O JOGO DE XADREZ NA ESCOLA

O jogo de Xadrez tem como benesse não somente os benefícios lúdicos, mas também as possibilidades de desenvolvimento do pensamento, da cognição. Por suas infinitas possibilidades de jogadas, desenvolve o raciocínio lógico, a concentração e a criação de estratégias.

Em uma partida o jogador deve criar cenários mentais, movimento suas peças considerando possíveis reações do seu oponente. Assim, imaginando as possibilidades de respostas do adversário, antecipadamente se preparara para reverter as situações. É um jogo de tomada de decisão onde o jogador é responsável pelo movimento das suas peças e pelo resultado do seu jogo.

No âmbito escolar, geralmente é corriqueiro as dificuldades que os alunos enfrentam para a resolução de problemas matemáticos ou o entendimento das regras gramaticais da língua portuguesa, isso se traduz na falta de compreensão do todo e de analisar determinadas propostas.

Ao inserir o uso de jogos nas atividades escolares, insere-se também uma concretude que facilita a compreensão dos alunos. Na tentativa de encontrar uma melhor jogada, de realizar um lance efetivo, a criança acaba pensando no problema a sua frente e passa a analisar a situação em que se encontra sob diversos ângulos até achar a melhor saída ou resposta para o problema. “Cada uma das peças apresentadas à criança terá sentido e movimentos únicos, porém a combinação de suas ações é imprescindível para a vitória”. (GOULART, FREI, 2020, p.6).

No que tange ao uso de jogos para o ensino da matemática, Smole (2001) alerta que “devemos considerar que a resolução de problemas trata de situações que não possuem solução evidente e que exigem que o resolvidor combine seus conhecimentos e decida pela maneira de usá-los em busca da solução”. Neste viés, a prática do jogo de xadrez contribui para a organização do pensamento, tão necessário para a compreensão da matemática e da gramática.

Outra propriedade pertinente a prática do Xadrez é a concentração. O jogador deve se preparar para possíveis mudanças de estratégias do adversário no decorrer da partida, daí é imprescindível manter o foco e a concentração nos movimentos do oponente e ficar atento para as consequências dos possíveis movimentos possibilitados pelo jogo. A atenção e concentração são fatores chaves para assimilar conteúdos de qualquer natureza, principalmente nos conteúdos que exigem cálculos como a matemática. Assim, a prática do xadrez possibilita de forma lúdica o desenvolvimento das potencialidades do aluno.

A respeito dos benefícios do xadrez no desenvolvimento das crianças, Pogliano (1973, p. 9) assevera:

Constituye (ajedrez) uno de los recursos pedagógicos más preciosos que la civilización ha ideado, síntesis de muchas cualidades en una sola actividad. Desarrolla todas las potencias intelectuales del niño, al tiempo que lo conduce hacia el pensamiento lógico-formal. El ajedrez educa la atención, desarrolla la imaginación y contribuye a formar el espíritu de investigación e inventiva.

Os benefícios da prática do xadrez começam quando a criança entende o tabuleiro e as possibilidades de movimentos que as peças podem executar. Esse movimentos dão a criança a noção de espaço e dimensão e memorizar o que cada peça pode contribuir para o resultado do jogo exige cálculos, raciocínio lógico e imaginação de cenários para tomada de decisão assertivas. (PARTOS, CHARLES, 1978).

4. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Os resultados coletados com relação aos alunos que jogam xadrez (AJX) e os alunos que não jogam xadrez (ANJX) com a avaliação dos professores, quanto ao desempenho geral escolar, e relacionados com todos os itens a serem avaliados pelos professores que tiveram desempenho geral “BOM”, foram:

Figura 3 – Demonstrativo dos alunos que obtiveram desempenho BOM

	1º ANO		3º ANO		
	AJX	ANJX	AJX	ANJX	
MASC	6 - 5	6 - 2	MASC	6 - 5	6 - 1
FEM	4 - 4	4 - 2	FEM	4 - 4	4 - 1

Após analisar os dados da avaliação repassados pelos professores (português e matemática) dos alunos do 1º ano do ensino médio, observamos que: dos alunos que jogam xadrez (AJX), dos 10 (dez) que participaram da pesquisa, dos 06 (seis) do sexo masculino, 5 (cinco) tiveram avaliação geral de desempenho escolar geral dos dois professores (português e matemática) bom, perfazendo um percentual de 83,33% como mostra o quadro acima. Enquanto que em comparação com os 10 (dez) alunos também do 1º ano do ensino médio dos 6 (seis) alunos do sexo masculino que não jogam xadrez (grupo controle), apenas 2 (dois) tiveram avaliação do desempenho geral avaliativo do desempenho escolar geral bom, perfazendo um percentual de 33,33%. Quando partimos para a comparação dos dados dos alunos do sexo feminino do 1º ano do ensino médio, das 4 (quatro) alunas que jogam xadrez (AJX), as 4 (quatro) tiveram um desempenho avaliativo Geral do desempenho escolar bom, perfazendo um percentual de 100%, e as alunas do grupo controle (alunas que não jogam xadrez), das 4 (quatro), apenas 2 (duas) alunas tiveram um desempenho avaliativo geral do desempenho escolar bom, atingindo o percentual de 50%.

Dos 10 (dez) alunos que jogam xadrez, dos 6 (seis) do sexo masculino, 5 (cinco) tiveram o desempenho avaliativo geral do desempenho escolar geral bom, perfazendo um percentual de 83,33%, enquanto que os alunos do grupo controle do 3º ano do ensino médio (alunos não jogam xadrez - ANJX), dos 6 (seis) do sexo masculino, apenas 1 (um) teve seu desempenho avaliativo geral do desempenho escolar bom, por parte dos professores de português e matemática, perfazendo um percentual apenas de 16,66%. Quando comparamos com relação ao sexo feminino do 3º ano do ensino médio dos alunos que jogam xadrez (AJX), observamos que das 4 (quatro) alunas, todas tiveram o desempenho avaliativo geral do desempenho escolar bom, perfazendo um percentual de 100%, enquanto que das 4 (quatro) meninas do grupo controle (alunos que não jogam xadrez), apenas 1 (um) teve o desempenho avaliativo geral do desempenho escolar bom, com um percentual de apenas 25%.

Analisando os dados identificados no quadro demonstrativo (fig.3) que tanto os alunos do 1º ano como do 3º ano que jogam xadrez (AJX), tiveram desempenho escolar geral muito melhor em comparação com os alunos que não jogam xadrez (ANJX), fato constatado tanto para o gênero masculino como para o feminino.

Fazendo-se uma avaliação junto aos professores de matemática e língua portuguesa, com relação à situação anterior, do rendimento e desempenho escolar dos alunos que hoje fazem parte do grupo dos alunos que jogam xadrez, antes dos mesmos fazerem parte deste grupo (prática do xadrez escolar), o desempenho deles ficaram nos mesmos índices que os alunos do grupo controle, quando da realização da pesquisa, ou seja, muito baixo seus índices do desempenho escolar geral. E após fazerem parte do grupo xadrez escolar, aumentaram consideravelmente o desempenho escolar, com melhoria das notas e aprendizagem escolar, e interesse pelos estudos, o que anteriormente não existia. Na avaliação anterior dos alunos do grupo controle (ANJX), apresentaram o mesmo desempenho escolar com índices baixos, como eles no quadro acima. Assim, comprova-se mais uma vez que o jogo de xadrez deve ter contribuído dentre outros fatores com a melhoria desses índices, e conseqüentemente na melhoria do desempenho e aprendizagem escolar, além do interesse pelo aprender.

Constatamos também nas avaliações individuais dos itens analisados, feita pelos professores, que os alunos que jogam xadrez (AJX), tiveram um desempenho muito melhor com relação aos alunos que não jogam xadrez (ANJX), com relação aos tópicos de comportamento, atenção e concentração raciocínio e memorização. Assim se evidencia que o jogo de xadrez é um apoio pedagógico que pode ser utilizado de forma interdisciplinar, ajudando o estudante a ter boa vivência social, melhora sua auto estima, que são fatores importantes no processo educacional, como aponta Sá (2005, p.3) ao afirmar que:

O xadrez, esporte para uns, arte e ciência para outros, constitui-se em um dos recursos pedagógicos com qualidade em única atividade, incrementa várias potencialidades intelectuais como: imaginação, atenção, concentração, o espírito de investigação, a criatividade e a memória.

Portanto, na visão deste e de outros autores, como Sá (2004) o xadrez é uma ferramenta pedagógica que deve ser efetiva nas escolas. Por meio da prática do xadrez, da ajuda dos professores, o aluno aprende a se encontrar, a pensar lógica e eficazmente, ganhar e perder sem traumas, além de motivá-lo por meio de erros a buscar soluções.

Os alunos que jogam xadrez (AJX), afirmaram, que melhoraram muito sua concentração nas aulas, seu comportamento, o raciocínio e sua memorização, além da tomada de decisão. E assim uma melhoria considerável nas notas escolares, contribuindo para um melhor desempenho escolar e interesse em estudar por parte dos alunos.

Foi relatado pelos professores (português e matemática) que o xadrez escolar, ajuda os alunos em diversos aspectos, como concentração e atenção nas aulas, além da melhoria do comportamento, trazendo ganhos para uma melhor aprendizagem escolar. Alertaram sobre o poder do jogo de xadrez na resolução de problemas e na tomada de decisão que ele possibilita. Assim, o jogo de xadrez contribuiu com mudanças significativas na aprendizagem escolar e no desempenho escolar dos alunos que participam do projeto xadrez escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito verificar o efeito que a prática de jogar xadrez exerce sobre o desempenho dos alunos do 1º e 3º anos do ensino médio na escola básica no município de Recife, estado de Pernambuco, Brasil. Após comparar o desempenho dos alunos do 1º e 3º ano que não jogam xadrez, com os alunos das mesmas séries que praticam o jogo, conclui-se que o jogo de xadrez atua como um dos fatores na melhoria do rendimento e aprendizagem escolar deixando os alunos mais concentrados e interessados nas disciplinas de matemática, português e nas outras em geral.

O jogo contribui para a autonomia do aluno vez que estimula o raciocínio lógico, a tomada de decisão, a resolução de problemas além de suas características lúdicas. Sua prática torna o ensino atraente e estimulante, pois os estudantes vão se familiarizando mais com matérias consideradas difíceis e enfadonhas como a matemática e português de maneira diferente da forma tradicional.

Por fim, os jogos fazem a ponte com conteúdo facilitando a aprendizagem e ajudando a organizar melhor o pensamento, a analisar o problema antes de resolvê-lo, encontrando a melhor forma para resolução dos problemas. As escolas podem utilizar os jogos de xadrez articulados com o próprio currículo da matemática e português, e assim as disciplinas tornam-se mais vivas, estimulando o aprendizado usando-se a tecnologia, com o objetivo de desenvolver as competências cognitivas.

REFERÊNCIAS

- [1] ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Ed Vozes Limitada. 2011.
- [2] ALMEIDA, P. N. Dinâmica Lúdica: Jogos Pedagógicos. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1978.
- [3] BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal, 1982.
- [4] DANOFF, J.; BREITBART, V.; BARR, E. Open for Children. Nova York, Mc Graw – Hill, 1977.
- [5] CHESS.COM. Como Jogar Xadrez. Regras + 7 primeiros passos. Disponível em: <https://www.chess.com/pt-BR/como-jogar-xadrez>. Acesso em 10/09/2020.
- [6] GOULART, E.; FREI, F. Jogo de xadrez como ferramenta para o ensino da matemática à crianças do ensino fundamental. Disponível em: <https://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%2010/ojogodexadrez.pdf>. Acesso em: 20/08/2020.
- [7] IMPULSIONA. Xadrez na escola. Disponível em: <https://impulsiona.org.br/xadrez-na-escola/>. Acesso em: 10/09/2020.
- [8] PARTOS, C. Vide Etude Systematique des Échecs, Martigny, Edition A-C Suisse, 1978.
- [9] PIAGET, J. Seis Estudos de Psicologia. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- [10] PIAGET, J. Estudos Sociológicos. Rio de Janeiro: Editora Forense. (Original publicado em 1965). 1973.
- [11] POGLIANO, A. Ajedrez em la escuela. 1. ed. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1973.
- [12] RIZZO, G. Jogos Inteligentes: a construção do raciocínio na escola natural. Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand. 1969.
- [13] SÁ, A. V. M. Clube de Xadrez. Disponível em: <http://www.clubdexadrez.com.br>. Acesso em: 25/05/2020.
- [14] SIGNIFICADO. Significado de jogo. Disponível em: <https://www.significados.com.br/jogo/>. Acesso em: 01/08/2020.
- [15] SIGNIFICADO. Significado de Xequete Mate. Disponível em: <https://www.significados.com.br/xequete-mate/>. Acesso em: 01/08/2020.
- [16] SMOLE, K. C. S. Ler, escrever e resolver problemas Habilidades básicas para aprender matemática. 1. ed. Porto Alegre: ARTMED EDITORA, 2001. 203p
- [17] VYGOTSKY, L.L. A Formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984

Capítulo 19

Jogos no ensino de química: O aprimoramento de uma ferramenta didática

Romuel Barros Costa Silva

Luis Zaykowski

Italo César Barros Novaes

Daiana Kaminski de Oliveira

Débora Simone Figueredo Gay

Márcia Von Frühauf Firme

Resumo: Este trabalho tem como objetivo a elaboração de melhorias em um jogo didático para o ensino de conceitos químicos e aplicação/análise dos resultados. Os upgrades no jogo buscam elucidar algumas falhas muito comuns em jogos didáticos e desta forma estabelecer parâmetros que auxiliam o planejamento e aprimoramento de jogos deste tipo. Os resultados da aplicação mostram um potencial pedagógico que pode ser explorado por professores adeptos de jogos, incentivando a reciclagem de materiais já construídos por eles.

Palavras-Chave: Ludicidade, Lúdico, Química.

1. INTRODUÇÃO

1.1. ATUALIZAÇÕES EM JOGOS PODEM SER A CHAVE PARA SEU APRIMORAMENTO

Estamos na era dos jogos, diariamente milhões de games são lançados nas diversas plataformas eletrônicas, mídias e game-stores. Movimentando um dos setores que mais lucra no mundo, o setor de jogos gerou em 2017 uma receita mundial de mais de 108,4 bilhões de dólares de acordo com levantamento feito pelo superdata research¹, superando em muito, a receita de setores como cinema por exemplo.

De todos estes jogos lançados, somente alguns são difundidos amplamente a ponto de se tornarem um sucesso mundial. Os que o fazem, frequentemente compartilham algumas importantes características das quais três se destacam: *são atualizados com frequência*, para consertos de bugs e reparo de condições adversas existente no jogo; *são pensados e repensados*, a possibilidades de renovação é bastante explorada pelos desenvolvedores para manter o jogo sempre atrativo e personalizado; *apresentam canais de comunicação* entre o desenvolvedor e os jogadores para ouvir sobre suas experiências e sugestões com o jogo também com objetivo de aprimoramento, bem como apresentam informações sobre atualizações, eventos, informações sobre manutenção, etc. Estes e outros tantos fatores são parâmetros cruciais no desenvolvimento e lançamento de novas versões para jogos de qualquer espécie, de tal maneira, que vários aspectos de um jogo podem ser completamente alterados a partir da mudança de um único parâmetro.

Essas constantes (e necessárias) renovações movimentaram ao longo do tempo o mercado de jogos permitindo que estes e o próprio *hardware* dos aparelhos evoluíssem tecnologicamente, se tornando cada vez menores e mais potentes a cada nova versão. O desenvolvimento tecnológico acentuado deste setor viabilizou o surgimento de novas tecnologias que quando manipuladas por profissionais, recebem uma enorme gama de significados e novas aplicações. Diversos exemplos podem ser citados de tecnologias oriundas do campo dos videogames que extrapolaram e acabaram utilizadas para fins fisioterapêuticos, técnicas de treinamento e até mesmo de experimentos social. (AOKI; NAKAMURA, 2018; JANIGRO; CLINIC, 2017; NATHAN et al., 2015).

Um bom exemplo é a tecnologia desenvolvida e comercializada por empresas como Sony (MOVE) e Microsoft (Kinect). A leitura de movimentos corporais por câmeras e sensores e a realidade virtual oferecida pelos consoles possibilita a imersão e materialização do jogador na plataforma do jogo através de seus movimentos e sua visão. Pouco tempo após o lançamento destes aparelhos em novembro de 2010, diversos pesquisadores relataram seu uso voltado por exemplo para estimular a reabilitação terapêutica em pacientes que se lesionaram ou tiveram paralisção parcial do corpo, através de jogos de dança, jogos de atividades esportivos, simulações em realidade virtual, etc.; ganhando novos significados e novas finalidades. (JIA-KUAN LIN, et al., 2011; MACHADO, et al., 2011; MEJIA-DOWNS, et al., 2011).

Além dos dispositivos e jogos eletrônicos, outros jogos contemporâneos também seguem uma receita de inovação nas atualizações, os jogos de tabuleiros e cartas, por exemplo, procuram inovar ampliando as versões de seus jogos, lançando novas coleções de cartas, formatos e mecânicas, aderindo a novas plataformas, expandindo seu mercado e conquistando novos jogadores de diferentes gerações em diferentes países. Abaixo são mostrados **a)** Banco Imobiliário™; **b)** WAR™, **c)** UNO™ e **d)***Magic The Gathering™, são todos exemplos mundialmente famosos de jogos de cartas (**c**, **d**) e de tabuleiro (**a**, **b**) que ilustram bem o arquétipo de jogos que estão consolidados no mercado há muito tempo e que ao passar do tempo sofreram importantes formatações em seus tabuleiros e cartas a fim de continuar a atrair jogadores e não serem esquecidos.

Alguns desses jogos se tornaram tão famosos que transcenderam gerações e países, é o caso do *Magic The Gathering™*. *Magic, MTG ou Magic: The Gathering* é um jogo de cartas colecionáveis desenvolvido por Richard Garfield em 1993 que se destacou como o primeiro TCG (jogo de cartas colecionáveis) moderno. Neste TCG os jogadores construíam baralhos com sua própria reserva de cartas e enfrentavam baralhos criados por outros jogadores. Esse jogo exigia noções básicas de aritmética para calcular multiplicadores e pontos de vida, leitura e interpretação do texto das regras (muitas vezes em outros idiomas), lógica para fazer as escolhas e muita estratégia para construir os baralhos. Teve início com a ideia de um jogo simples e compacto que pudesse ser jogado entre amigos, porém se tornou um fenômeno global, em 2003 já somava mais de 12 milhões de jogadores em 70 países e em 11 idiomas. Mais recentemente consolidou uma plataforma que conectou milhões de jogadores em um jogo online e gratuito chamado MAGIC ARENA (STEEFEL, J., 2017).

Imagem 1: Quatro jogos mundialmente conhecidos.



Fonte: Autor

Assim como alguns jogos eletrônicos recebem novos significados nas mãos de profissionais fisioterapeutas, muitos jogos de cartas e tabuleiro ganharam novas finalidades pedagógicas nas mãos de professores de todas as áreas do conhecimento, por proporcionarem que os estudantes possam ativamente trabalhar com os conceitos que se pretende mediar com o material aumentando o envolvimento e desenvolvendo capacidades motoras, sociais e intelectuais. (SOARES; GARCEZ, 2017).

Através da prática de jogos o ser humano consegue interagir com elementos imaginários intangíveis a sua realidade que favorecem o desenvolvimento cognitivo, das habilidades motoras e sensoriais, do trabalho em equipe, permitindo a satisfação de superar e vencer desafios, de lidar com o caráter imprevisível dos jogos, de estar em contato com o outro cooperando e por que não disputando partidas, se arriscando e aprendendo que nem sempre se ganha os jogos ou desafios enfrentados (CORDOBA; SILVA; GOMES, 2020).

Cunha (2012) indica o jogo como resultado de interações linguísticas e ações lúdicas que contenha regras explícitas e claras, e que tenha um espaço onde se possa agir. Jogos de cartas e tabuleiros compõem a grande maioria dos jogos quando estes ganham espaço no ensino. Jogos como UNO™, Banco Imobiliário™ e Baralho são os preferidos quando se trata de adaptações para o ensino de química e isso se deve ao fato de serem jogos mundialmente conhecidos. De acordo com SOARES (2004) os jogos didáticos, ou seja, os jogos voltados para o ensino de algum conceito, para que possam ser efetivos preferencialmente devem ser baseados em jogos presentes na cultura lúdica do jogador destinatário.

Em um momento delicado para o ensino de ciências no Brasil, os jogos têm seu papel motivador muito necessário. Para OLGUIN (2008) os jogos didáticos são importantes pois têm capacidade de proporcionar aos estudantes situações de aprendizagem ativa favorecendo a construção ativa de seu aprendizado e assim levando-o ao prazer e ao esforço espontâneo.

Quando se trata de jogos para o ensino, KISHIMOTO (1994) propõe que o jogo é uma atividade lúdica, pois apresenta uma porção significativa de diversão, o jogo didático para a autora deve manter o equilíbrio entre a diversão e a aprendizagem.

O equilíbrio entre as funções lúdica e educativa dos jogos didáticos não é um objetivo simples de ser atingido. Jogos com pouco conteúdo são facilmente superados pelos estudantes e assim deixam de ser interessantes, enquanto, jogos com muito conteúdo e nenhuma diversão não atraem os estudantes e desta forma não cumpre o papel a qual se propõe.

CUNHA (2012) deixa claro que a função do jogo no ensino de química não é de memorização de conceitos, nomes ou fórmulas, porém a memorização está muito presente na maioria dos jogos desenvolvidos para o ensino de química. Muitas vezes são aplicados sem planejamento e quando muito, possibilitam que os estudantes decoram alguns termos químicos ou fórmulas sem dar a possibilidade para que operem com os conceitos presentes no jogo. Desta forma a atividade não desenvolve todo o seu potencial e pode levar a falsa sensação de fracasso.

Para nós, um jogo didático bem-sucedido deve passar por constante processo de aperfeiçoamento assim como qualquer outro jogo, tornando-se assim cada vez mais completo e eficiente. Consideramos também que os desenvolvedores de jogos para o ensino devem procurar dificultar ao máximo o que chamamos de jogadas mecânicas, onde o jogador pode achar meios de jogar sem operar com os conceitos químicos presentes no jogo. Para isso consideramos que a intencionalidade lúdica do professor deve ser ativa e sua atenção deve estar voltada para a criação de situações de aprendizagem que auxiliem os alunos participarem da atividade de forma descontraída e sem a insegurança causada por seus erros.

Entendemos também, que são muitos os jogos já existentes para o ensino de química o que torna necessária a análise e melhoria dos jogos já existentes. Desta forma, este trabalho busca promover o aprimoramento de um jogo didático para assim preencher algumas lacunas comuns a grande parte destes jogos, bem como a aplicação do jogo e análise dos resultados de sua aplicação. Desejamos com este trabalho estimular o debate sobre criação, aperfeiçoamento e utilização de jogos didáticos como ferramentas no ensino de química.

2. METODOLOGIA

Este trabalho se propõe a buscar alternativas para algumas dificuldades comuns apresentadas em jogos didáticos. Para isso se fez necessário a aplicação e avaliação de um jogo e aquisição de informações obtidas a partir desta aplicação. Através da colaboração entre os pesquisadores e a análise das informações e o amparo de referenciais se pretende uma análise do objeto (jogo) e sua reconstrução caracterizando uma pesquisa-ação.

De acordo com SEVERINO (2016, p. 127) a pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se em uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propões ao conjunto se sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

Assim sendo, este trabalho está dividido em dois momentos: 1) A levantamento das características apresentadas pelo protótipo do jogo *Synthetic – O jogo da Química* e sua reconstrução subsidiada pelo aporte teórico já apresentado.

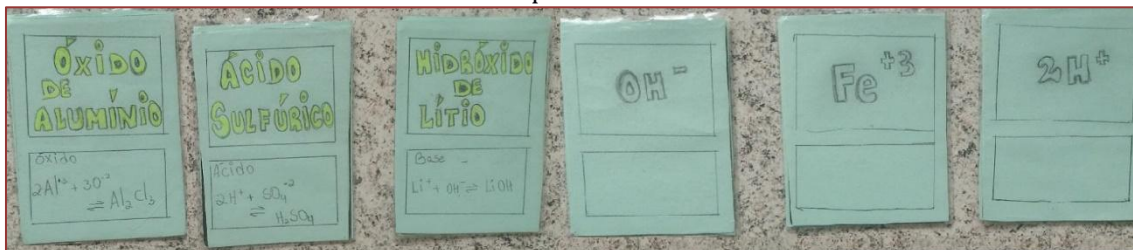
2) A segunda parte deste trabalho trata-se da aplicação da segunda versão do jogo para uma turma de estudantes da graduação, além da avaliação da atividade através da aplicação de questionários comparativos Pré e Pós a aplicação do jogo em busca de possíveis aquisições conceituais apresentadas pelos estudantes.

2.1. A CRIAÇÃO DO JOGO — PRÓLOGO

O protótipo do jogo foi desenvolvido em dezembro de 2017 como trabalho final da componente de Instrumentação para o Ensino de Química IV do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Pampa/RS. Na ocasião foi solicitado a elaboração de um jogo didático para o ensino de química que abordasse um conteúdo de escolha livre.

A partir da escolha do conteúdo fons e com a proposta de criação de um jogo de cartas a primeira formulação de *Synthetic* nasceu.

Figura 2: Cartas da Primeira versão do jogo, ilustradas a mão em papel cartão e revestidas com proteção plástica.



Com Layout inspirado em MTG e desenhado a mão, foi criado a partir de material de baixo custo, a primeira versão do jogo foi confeccionada de papel cartão e consistia em três tipos de cartas: cátions com estequiometria definida (ex. 2Na^{1+}) ânions com a estequiometria definida (ex. 1P^{3-}) e cartas compostos com as reações de formação dos compostos.

O jogo consistia em formar compostos com a estequiometria de alguma das cartas compostos espalhadas nas mesas. Cada jogador recebeu 3 cartas e ao sinal do professor passava uma carta que não lhe servia para o lado e ao mesmo tempo recebia uma carta vindo do jogador do outro lado, até que alguém conseguisse formar o composto com as cartas corretas.

2.2. TESTE X AJUSTE

Aplicamos diversas vezes o jogo a fim de vivenciá-lo. Durante a aplicação do protótipo percebemos que os estudantes logo decoravam qual o íon que faltava e deixavam de considerar a reação, a atividade passou a ser passar cartas para o lado até que alguém baixasse um composto.

Percebemos também que se a melhor de nossas expectativas fosse completamente preenchida, os alunos que completassem o composto teriam a possibilidade de aprender sobre os íons presentes naquela reação.

3. DIFICULDADES APRESENTADAS

3.1. REGRAS

As regras se mostraram o maior de todos os obstáculos na busca por uma versão melhorada, as atuais demonstravam problemas como: a) Pouco nível de interação entre os jogadores; b) poucos conceitos químicos dispostos no material; c) Falta de espaço para operar com os conceitos químicos; d) Baixa profundidade apresentada na química disponível no jogo; e) A pouca possibilidade de participação do professor durante o jogo; f) A falta de mobilidade para direcionar os estudantes durante a aplicação;

Além dos problemas com as regras a primeira versão ainda apresentava alguns pontos que poderiam ser melhorados como:

3.2. DIFICULDADE BAIXA

Percebemos durante os testes no protótipo que uma vez que o jogo era decifrado pelos jogadores, estes logo demonstravam falta de motivação para terminar a partida. Não havia mais desafio. Esta sensação perdurou durante a aplicação, alguns jogadores entendiam rápido as regras e já começavam a se distanciar ganhando com frequência, enquanto outros não conseguiam juntar as cartas e se desmotivaram.

3.3. JOGADAS MECÂNICAS

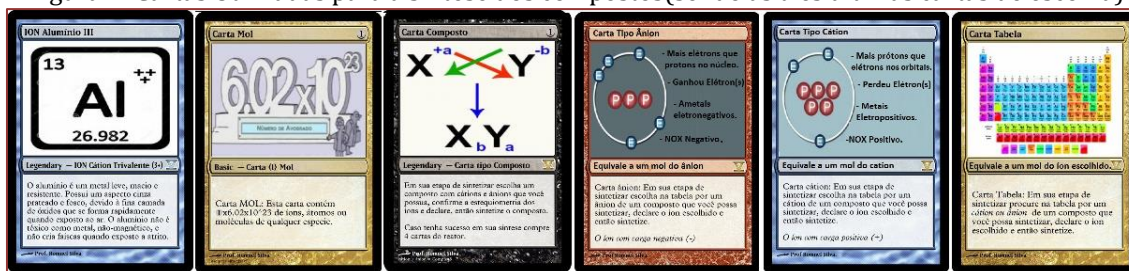
O grande ponto fraco desse jogo didático, assim como tantos outros, é a grande abertura permitida no jogo para que os alunos joguem e até ganhem sem operar com os conceitos químicos que o professor buscava mediar com a atividade caracterizando assim as jogadas mecânicas.

Após uma criteriosa avaliação considerando os pontos levantados acima, entre os meses de dezembro de 2017 e março de 2018 o jogo foi aprimorado e reformulado.

3.4. NOVA CARA, NOVO JOGO

SYNTHETIC – O JOGO DA QUÍMICA foi o nome dado a versão final do jogo, que minimizou problemas apresentados em sua versão anterior mudando completamente as regras e o *layout*.

Figura 2: Cartas Utilizadas para a síntese dos compostos (sendo as três últimas cartas de escolha).



A nova versão foi confeccionada utilizando o layout do jogo de cartas *Magic The Gathering* igual ao seu antecessor, porém desta vez utilizamos uma ferramenta de criação de cartas disponível gratuitamente na internet¹. Essa escolha se justifica, pois o novo visual padronizou as cartas e facilitou a escrita de textos nas cartas. Apesar de perder o status de baixo custo devido a necessidade de impressão, um baralho inteiro com 60 cartas que foi impresso para a ocasião custou 10 reais (9 cartas por folha) na versão colorida em boa qualidade. As cartas podem ser impressas em escala menor desta forma cabem mais por folha. A vantagem de imprimir nas dimensões da carta de MTG é que existe um acessório para cartas *Magic* chamado *sleeve* ou *shield*, que são proteções plásticas nas dimensões das cartas para inserir as cartas dentro estas proteções conferem resistência e qualidade ao material (podem ser encontrado na internet ou em locais destinados a jogadores do MTG).

As regras do novo jogo foram construídas agregando elementos de vários jogos como UNO, MTG candy crush saga, 18 figuras etc. Escolhemos alguns destes jogos, pois suas regras são um patrimônio cultural comum. São regras presentes em jogos mundialmente jogados e já consagrados por causarem conforto e prazer aos seus jogadores. Também unimos a esta lista um jogo de baralho muito jogado na região sul do Brasil semelhante ao jogo pife em que se pretende fazer trios. Somando essas regras dos quais muitas os estudantes já estão familiarizados, criamos uma jogabilidade familiar e confortável, com objetivos atingíveis e moderado controle sobre o andamento do jogo.

As regras do jogo definem sua dinâmica, dessa forma a jogabilidade e o controle dos jogadores sobre os outros jogadores e sobre a partida. A quantidade de participantes influencia na durabilidade das partidas, em geral quanto mais participantes mais demoradas são as partidas. Outro fator importante reside na possibilidade de apreensão de conhecimentos por parte dos estudantes enquanto estes interagem dentro do jogo. Esta relação é muito importante e tende a ser pouco aproveitada pelo professor que está muitas vezes focado em completar o jogo, deixando que passe despercebido bons momentos de sua atuação como mediador. Quando bem harmonizadas as regras do jogo apresentam equilíbrio colaboração por parte dos estudantes e o desafio que se deve superar para vencer.

Um jogo didático também deve permitir ao jogador sentir a sensação de recompensa por realizar uma boa jogada planejada que surpreende a todos com sua ousadia. Isso deve estar presente na elaboração de jogos para o ensino, as perguntas que se pode fazer é, eu me divertiria jogando este jogo? Eu seria voluntário para jogar este jogo? este design me atrai? tem desafio para o mais rápido e para o mais lento da turma? tem como renovar quando o jogo tiver sido subjugado? deixei espaço para eu participar ajudando-os?

Seguindo estas diretrizes construiu-se as novas regras do jogo, essas novas regras uniram partes importantes do jogo como 1) a interação entre os estudantes: Os estudantes agora podem escolher desafiar uns aos outros escolhendo perguntas e coletivamente construindo respostas. 2) O espaço para o professor atuar: agora cada jogador joga um turno e o professor consegue explicar a construção das moléculas enquanto está na vez do próprio estudante o que favorece a mediação na construção dos conceitos.

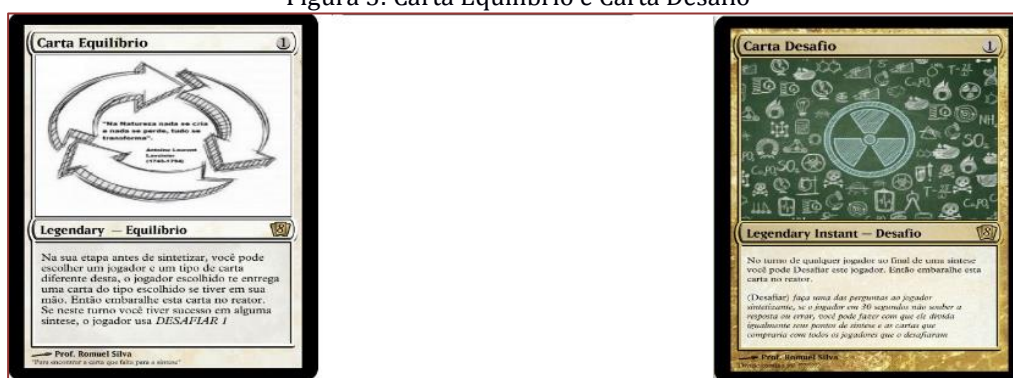
Dessa forma o novo objetivo do jogo é sintetizar um composto de cada uma das 4 funções inorgânicas (ácido, base, óxido e sal) e formar 500 pontos de síntese ou mais (deve ser jogado de 2 a 6 jogadores).

O Baralho de Synthetic é composto de 60 cartas, dividido em dois grupos: Cartas necessárias para formar compostos (figura 2) e cartas de interação (figura 3).

Os compostos são formados de no mínimo uma *carta cátion*, uma *carta ânion*, e a *carta composto* que dá permissão para formar a reação, também dispomos de *cartas mol* em três modelos um, dois e três mols para ajustar a estequiometria dos compostos formados. Ao formar os compostos as cartas utilizadas são consumidas, ou seja, saem da mão do jogador e este compra três cartas.

Duas cartas promovem a interação entre os jogadores: *Carta desafio* que possibilita que o jogador portador daquela carta possa fazer uma das perguntas disponibilizadas pelo professor ao jogador que formar composto, e a *carta equilíbrio* que faz com que um jogador escolhido lhe entregue uma carta a sua escolha em troca de ele poder o desafiar.

Figura 3: Carta Equilíbrio e Carta Desafio



As perguntas oferecidas como sugestão inicial para os desafios são:

1. Qual a função inorgânica?
2. Qual o tipo de ligação?
3. A qual grupo pertencem os átomos do composto.
4. Qual NOX dos íons presentes nos compostos.

Agora cada jogador joga um turno, o turno é dividido em fases: cartas (mão Inicial 5 cartas).

Fase 1: Compra. Compra consiste na primeira ação quando chega o turno do jogador.

Fase 2: Pré-Síntese. Consiste na fase de usar a carta equilíbrio (figura 3) e planejar a síntese.

Fase 3: Síntese. Nesta fase, o jogador que tiver condições de sintetizar, escolhe seu composto e o declara (fala em voz alta) o nome do composto do cátion e do ânion escolhidos para formar a síntese, confirma o nome do composto, e em seguida o sintetiza.

Fase 4: Pós-Síntese. Após a validação do composto pelo professor(a), o jogador responsável pela síntese calcula a pontuação obtida em sua síntese e declara para os outros jogadores, então fica disponível para ser desafiado através da carta desafio (figura 4) ou caso ele tenha utilizado a carta equilíbrio em algum jogador neste turno, este tem direito a desafiá-lo. O desafio consiste em um responder uma das quatro perguntas mencionada acima, se acertar fica com todos os pontos, se errar perde metade dos pontos para o jogador fez a pergunta.

Fase 5: Fase final. Na fase final cada jogador anota sua pontuação e recebe um marcador com a função inorgânica do composto que sintetizou em seguida passa o turno.

3.5. APLICANDO A ATIVIDADE

A atividade foi desenvolvida na universidade Federal do Pampa e foi dividida em três momentos: a) Aplicação de um questionário para medir os conhecimentos prévios sobre o conteúdo de funções inorgânicas dia 25/04/2018 para 30 estudantes de Engenharia Química de uma turma de ingressantes.

b) Aplicação do jogo “Synthetic – O jogo da Química” dia 25/04/2018 para 26 estudantes, sendo que do total, 18 estudantes jogaram em 3 partidas de 6 jogadores cada uma. Durante as partidas, 12 estudantes jogavam em duas mesas distintas simultaneamente enquanto 14 estudantes que aguardavam ou participavam ativamente auxiliando os jogadores das mesas. Nesta ocasião dividimos em duas mesas pois os alunos foram convidados a participar da atividade, pois se obrigássemos os estudantes a jogarem teríamos de renunciar a uma característica muito importante dos jogos a espontaneidade.

c) Aplicação de um segundo questionário no dia 02/05/2018. Neste momento 26 estudantes participaram com o mesmo teor do primeiro, para analisar possíveis incorporações de conhecimentos químicos presentes do jogo, bem como, ampliações no vocabulário químico destes estudantes.

3.6. OS QUESTIONÁRIOS

O **questionário I** foi respondido por 30 estudantes e consistiu em duas perguntas. No item A da primeira questão solicitou-se aos alunos que caracterizassem a função inorgânica ácido e dessem exemplos, para o item B da primeira questão foi solicitado que fizessem o mesmo com a função base, no item C com óxidos, e D com sais.

Na segunda questão foi solicitado aos discentes que representassem com um número de um a dez a dificuldade sentida por eles no conteúdo acima referido.

O **questionário II** foi respondido por 26 estudantes sendo que estes podem ter jogado nas mesas ou ficado fora da mesa participando, pois não houve tempo para que todos os estudantes jogassem.

O segundo questionário é composto por 4 perguntas, a primeira pergunta conservamos igual ao primeiro questionário sendo a caracterização das funções inorgânicas e apresentação de exemplos. A segunda pergunta pede que atualizem a dificuldade descrita no questionário 1. Sendo as últimas sugestões e comentários.

3.7. VALIDAÇÃO DAS RESPOSTAS

Na ocasião da aplicação dos questionários, através da mediação verbal solicitamos que a caracterização das funções inorgânicas fosse de acordo com a teoria de Arrhenius.

A avaliação Qualitativas das respostas apresentadas pelos estudantes foram classificadas em níveis de conceitos (apropriação).

Conceito 0 – Não aborda nada (em branco) ou abordou de forma incorreta.

Conceito 1 – abordou apenas uma das informações essenciais.

Conceito 2 – abordou duas das informações essenciais.

Conceito 3 – abordou três das informações essenciais.

Portanto, cada uma das quatro respostas apontadas por cada um dos estudantes (itens a, b, c, d) recebeu um conceito de 0 a 3 dependendo de sua profundidade. O estudante que abordou no caso dos ácidos, somente a presença de hidrogênio recebeu conceito 1, o que definiu que havia necessidade de se estar em meio aquoso ganhou conceito 2, de forma análoga os estudantes que além destas informações ainda completaram com o tipo de ligação, neste caso covalente, receberam conceito 3. Para definição da base levamos em consideração as seguintes informações: Meio aquoso, libera íons OH^- , ligação iônica. Para o óxido levamos em consideração: Composto binário, presença do oxigênio, sendo o oxigênio o mais eletronegativo entre os dois. Para os sais levamos em consideração: Cátion diferente de H^+ e ânion diferente de OH^- , em meio aquoso e Ligações Iônicas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

É bom destacar que cada jogo possui particularidades inerentes de suas regras e jogabilidade, e nem todos eles podem ser atualizados sem prejuízo destas características, se for este o caso, o que precisamos levar em consideração é que o importante no jogo é sua função lúdico/didática e que o equilíbrio entre essas funções reside justamente nos ajustes. Desta forma, entende-se que a fluidez de um jogo se compara a um pequeno e obstruído curso d'água, onde próximo a sua nascente o fluxo d'água ainda está desordenado, porém ao se retirar algumas pedras específicas, o curso se define ganhando mais velocidade e fluidez.

Nesta analogia, não se faz necessária a retirada de todas as pedras do curso, a retirada de algumas já se mostra suficientes. Assim quando se trata de melhorias nos jogos devemos conservar seus pontos fortes e definir bem seus objetivos para que criticamente se possa identificar quais são as barreiras que impedem sua fluidez objetiva. Muitas vezes detalhes estéticos, jogabilidade e a diversão é o que mantém os jogadores interessados no jogo e participantes, desta forma por mais incompleto que um jogo possa estar, atualizá-lo pode repaginar o material, fornecendo novo *layout*, pontos de sustentação para os conteúdos e jogabilidade caminhando na direção de um jogo mais abrangente e divertido.

As aplicações e testes no protótipo do jogo nos permite perceber quais aspectos do jogo não estão de acordo com o referencial teórico e quais pontos foram considerados negativos, mostrando onde poderíamos melhorar. Muitos ajustes foram realizados em ambas as versões do jogo evidenciando essa característica melhorável dos jogos, evidenciando que não precisamos bater nenhum martelo antes que o jogo possa estar fluindo.

A partir do processo de aplicação, análise e reflexão podemos elencar tudo que ainda estava confuso, ou poderia ser melhorado no jogo. Na tabela 1 listamos os principais obstáculos apresentados na primeira versão do jogo e a forma e como elas foram contornadas no processo de consolidação das regras e do material em si.

Tabela 1: Aprimoramentos efetivados pela reestruturação do jogo

Obstáculos	Soluções
Nível de dificuldade ao longo jogo / falta de interação entre os jogadores	Criação das cartas Desato e Equilíbrio que promovem interações entre jogadores através de perguntas pré estabelecidas e assim promovem também a auto regulação da dificuldade do jogo.
Pouco conteúdo apresentado pelo material	Disponibilização de informações relevantes do íon (ou molécula) como nomenclatura em compostos e seu papel social, assim como número atômico de massa, e carga.
Falta de espaço para operar com os conteúdos.	O sistema de criação de compostos é totalmente autônomo e condicionado à utilização da tabela de cátions e ânions ou tabela periódica. Os alunos escolhem o que vão sintetizar de acordo com as cartas na mão e a necessidade no jogo.
Pouca profundidade apresentada nos conceitos químicos presentes no jogo	Neste momento a mediação do professor se faz mais necessária, pois o uso da tabela, as informações contidas nas cartas e a possibilidade de serem desafiados tomam as informações contidas no jogo relevantes naquele momento, favorecendo a curiosidade dos alunos e o surgimento de dúvidas.
Pouca participação do professor durante o jogo.	A separação do jogo em turnos possibilita que cada jogador tenha seu momento de protagonismo, e se quebra dá liberdade para o professor acompanhar cada jogador percebendo suas dificuldades e notando seus passos. Além disso cada composto formado pelos alunos é um mar de conceitos esperando para ser navegado.
Jogadas mecânicas	Os desafios obrigam os jogadores a refletir sobre o que estão sintetizando para não perder seus pontos. Outro fator importante no combate a jogadas mecânicas é a liberdade para operar diretamente com os conceitos nas escolhas de cátions e ânions da tabela. É mais fácil criar um composto do que copiar de algum lugar, todos querem criar algo exótico.
Dificuldade Baixa / Possibilidade de expansão.	As perguntas que compões os desafios não são fixas e por isso não foram incluídas nas cartas, são perguntas que podem ser escritas no quadro pelo professor dependendo do olhar e de seu objetivo com a atividade. Por exemplo o professor poderia permitir que somente a pergunta "o tipo de ligação" fosse utilizada para promover um reforço deste conceito e modificando assim a dificuldade do jogo.

4.1. ANÁLISE DOS DADOS DA APLICAÇÃO

Uma das maneiras mais utilizadas de avaliar atividades deste tipo são através de questionários comparativos, pois estes podem mesmo que de forma simplória atuarem como indicadores de aprendizado e apropriação de conceitos. Em nossa aplicação construímos dois questionários praticamente idênticos para que o cruzamento de dados pudesse ser feito de maneira direta.

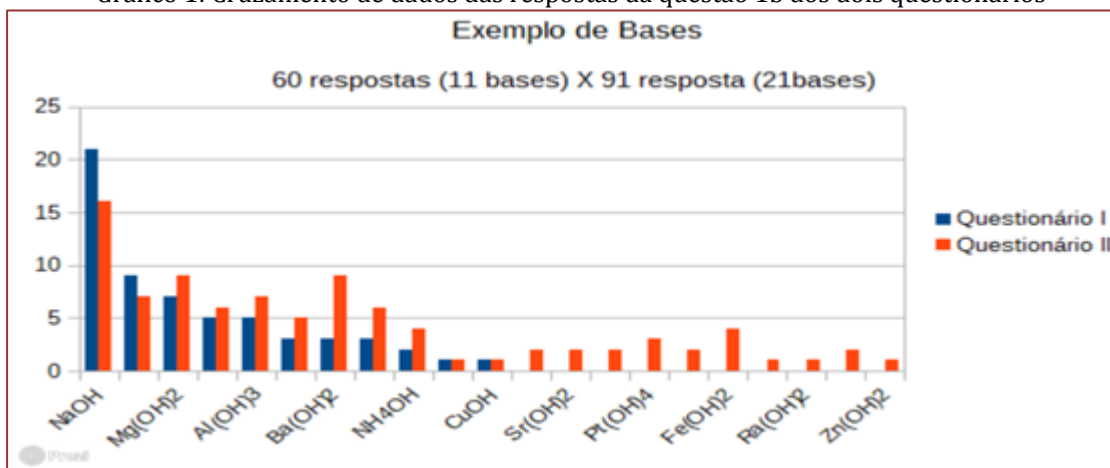
Os dados obtidos através da aplicação dos questionários foram analisados de duas maneiras:

- 1) Análise Quantitativa: Onde comparamos os números de exemplos obtidos nas respostas dos questionários I e II.
- 2) Análise Qualitativa: Onde analisamos a profundidade das respostas apresentadas nas definições das funções inorgânicas nos dois questionários.

4.2. QUANTITATIVO

Os gráficos 1 e 2 correspondem aos resultados quantitativos de menor e maior rendimento, apresentados nos questionários respectivamente:

Gráfico 1: Cruzamento de dados das respostas da questão 1b dos dois questionários

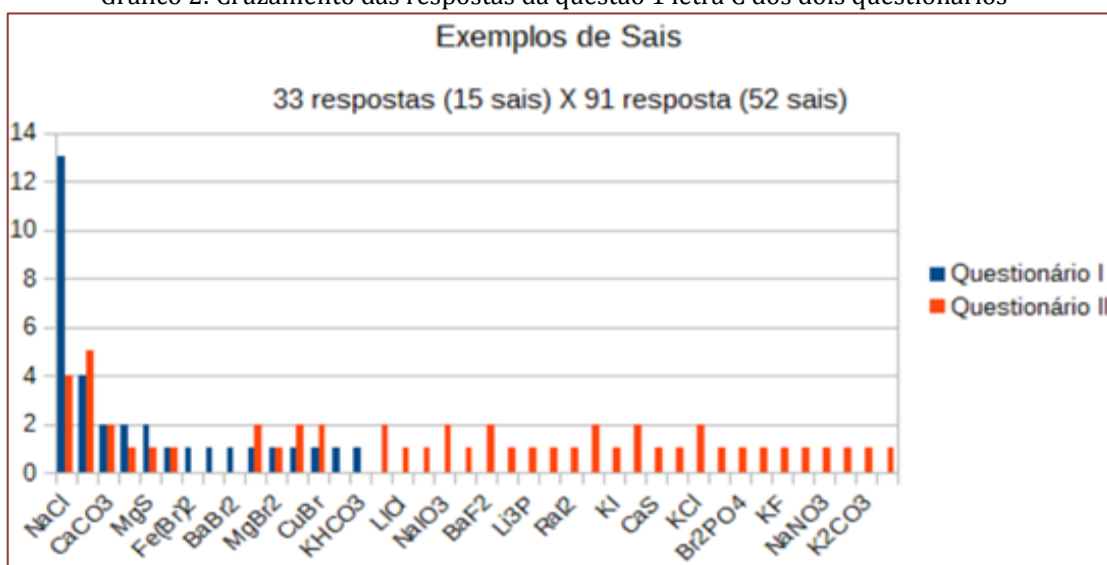


Fonte: o autor

Neste gráfico podemos notar que 21 do total de 60 exemplos de compostos básicos respondidas no primeiro questionário se tratava de Hidróxido de sódio, base muito utilizada no laboratório em padronizações e possivelmente o primeiro reagente utilizado pelos estudantes. Este número elevado (mais de 33%) de respostas iguais indica que o vocabulário químico expressado pelos alunos é em sua maioria obtido através de sua vivência e contato físico com os reagentes no laboratório. Após a aplicação do jogo podemos notar que as respostas apresentadas pelos alunos aumentaram não só em número, como também em variedade, mesmo o número de alunos presentes no segundo questionário ter diminuindo de 30 para 26.

Neste gráfico podemos notar um expressivo aumento no número de exemplos de sais (de 33 respostas para 91 respostas) e um aumento ainda maior da variedade de compostos desta função inorgânica (de 15 para 52 tipos diferentes) na resposta 1 letra C dos questionários. Este é um forte indicador de apropriação de conceitos químicos presentes no jogo, pois a síntese de novos compostos é o seu objetivo principal. Além disso notamos que assim como no caso das bases a mais lembrada pelos alunos no primeiro questionário foi NaOH, no item sal, o composto mais lembrado foi o NaCl, o que nos leva a reforçar a ideia de que os alunos conhecem o que está ao seu alcance, ou seja, em sua vivência.

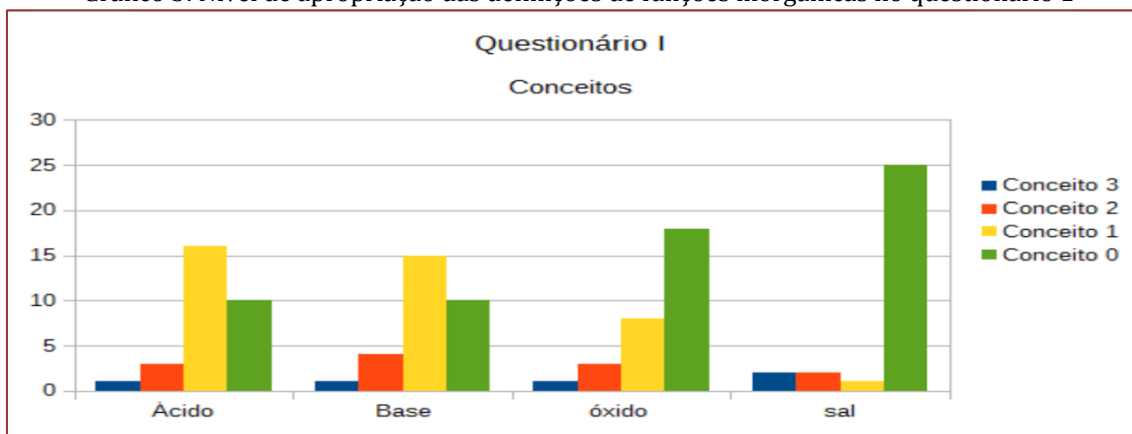
Gráfico 2: Cruzamento das respostas da questão 1 letra C dos dois questionários



4.3. QUALITATIVO

Os Gráficos 3 e 4 representam a análise quantitativa do nível de profundidade das respostas apresentadas nos questionários I e II para definição das funções inorgânicas.

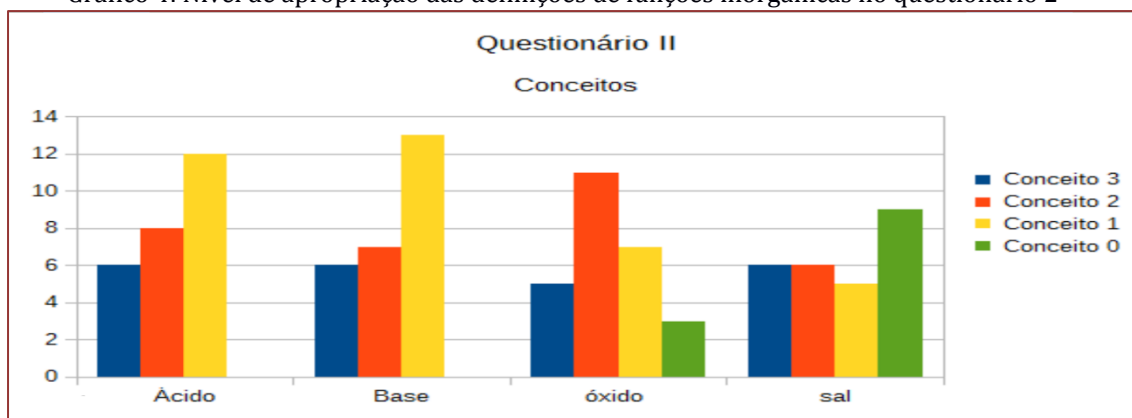
Gráfico 3: Nível de apropriação das definições de funções inorgânicas no questionário 1



Fonte: o Autor

Este gráfico apresenta as 30 respostas das definições de funções inorgânicas presentes no questionário I, notamos que na definição de ácidos, bases e óxidos apenas uma resposta estava completa (barra azul) com todas as informações pedidas no enunciado do questionário, notamos também que há um alto índice de pessoas que não sabiam de maneira nenhuma caracterizar a função sal (25 de 30 pessoas). Dentro das respostas da definição de sal grande parte dos estudantes argumentaram que sais são produtos de reações de neutralização, porém como esta não é a definição de sal foi desconsiderado como conceito 1.

Gráfico 4: Nível de apropriação das definições de funções inorgânicas no questionário 2



Fonte: o Autor

Neste gráfico podemos notar que conceitos 0 (em branco ou completamente incorretos) das funções ácido e base foram completamente extinguidos, também percebemos que os conceitos 0 dos sais caíram de 25 para 9, porém a maior variação dentre todas foi o aumento de respostas com conceitos 2 passando de 12 para 32 no segundo questionário, indicando mais uma vez apropriações por parte dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jogos didáticos assim como todas as outras ferramentas pedagógicas não devem ser aplicadas sem planejamento prévio que leve em consideração os objetivos da atividade, o papel do educador e educando nesta atividade, sua duração e avaliação. A crítica se apresenta como uma das mais importantes ferramentas de aperfeiçoamento a ser utilizada pelo professor, porém este deve abrir espaço para que os estudantes externem suas impressões sobre o jogo e o que pode ser mudado na opinião deles na forma de diálogos ou escritas, todos são válidos lembrando que sem crítica não há crescimento nem evolução.

Não podemos nunca perder de vista que, os materiais didáticos não substituem o professor e que um livro pode ter o mesmo valor de um peso para papéis dependendo do seu uso, sendo assim por mais que um material seja repleto de conteúdo a mediação permanece essencial. O professor deve estar ciente do papel de sua mediação, pois o equilíbrio entre as funções lúdica e didática dependem quase que exclusivamente de seu direcionamento durante a atividade.

Jogos voltados para o ensino de química como todos os outros jogos, para manter a atenção dos jogadores e proporcionar divertimento necessitam passar por uma análise crítica que leve em consideração os jogadores sua cultura. Quando se tratam de jogos didáticos outros aspectos devem ser levados em consideração em sua formulação além dos descritos acima, como a profundidade do que se pretende ensinar e sua disponibilidade dentro do material. Para ambos os aspectos, aplicações e ajustes podem facilitar e ajudar a trilhar o caminho na direção de um material de qualidade que atenda as expectativas.

REFERÊNCIAS

- [1] AOKI, H.; NAKAMURA, H. Non-Contact Respiration Measurement during Exercise Tolerance Test by Using Kinect Sensor. p. 11, 2018.
- [2] CORDOBA, L. C.; SILVA, J. A. A.; GOMES, M. C. Gamification na Educação.: O lúdico como instrumento de engajamento no processo de ensino-aprendizagem. Educação, Cultura e Comunicação, v. 11, n. 22, 21 set. 2020.
- [3] CUNHA, M. B. da. Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula. Revista Química Nova na Escola, Vol. 34, Nº 2, p. 92-98, maio 2012.
- [4] KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.
- [5] JIA-KUAN LIN et al. Augmented reality serious game framework for rehabilitation with personal health records. 2011 IEEE 13th International Conference on e-Health Networking, Applications and Services. Anais... In: 2011 IEEE 13TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON E-HEALTH NETWORKING, APPLICATIONS AND SERVICES (HEALTHCOM 2011). Columbia, MO, USA: IEEE, jun. 2011 Disponível em: <<http://ieeexplore.ieee.org/document/6026743/>>. Acesso em: 16 out. 2020.

- [6] JANIGRO, D.; CLINIC, C. Validation of enhanced kinect sensor based motion capturing for gait assessment. p. 18, 14 abr. 2017.
- [7] MACHADO, L. DOS S. et al. Serious games baseados em realidade virtual para educação médica. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 35, n. 2, p. 254–262, jun. 2011.
- [8] MEJIA-DOWNS, A. et al. A Preliminary Exploration of the Effects of a 6-week Interactive Video Dance Exercise Program in an Adult Population. Cardiopulmonary Physical Therapy Journal, v. 22, n. 4, p. 5–11, dez. 2011.
- [9] NATHAN, D. et al. Estimating Physical Activity Energy Expenditure with the Kinect Sensor in an Exergaming Environment. PLOS ONE, p. 22, 2015.
- [10] OLGUIN, Conceição de Fátima Alves, et al. Jogos Didáticos como recurso facilitador da aprendizagem de alguns conteúdos de Química Orgânica para o Ensino Médio. UFPR, julho 2008.
- [11] Quais Jogos Mais Lucraram No Ano De 2017. Disponível em <<https://vs.com.br/artigo/quais-jogos-que-mais-lucraram-no-ano-de-2017>> Acesso em: 06 abr. 2018.
- [12] SOARES, M. H. F. B.; O Lúdico em Química: Jogos e atividades aplicados ao ensino de química. Universidade Federal de São Carlos, Tese de Doutorado, 2004.
- [13] SOARES, M. H. F. B.; GARCEZ, E. S. DA C. Um Estudo do Estado da Arte Sobre a Utilização do Lúdico em Ensino de Química. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, p. 183–214, 30 abr. 2017.
- [14] Tudo o que você precisa saber sobre o Magic: The Gathering Arena. Disponível em: <<https://magic.wizards.com/pt-br/articles/archive/feature/tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-o-magic-the-gathering-arena-2017-09-07>>. Acesso em: 16 out. 2020.

Capítulo 20

Ludicidade no ensino de química: Considerações a partir das histórias em quadrinhos

Andréia de Araújo Martins

Vanessa Carneiro Leite

Resumo: As histórias em quadrinhos (HQs) são ferramentas utilizadas atualmente no ensino de química, auxiliando o aluno na compreensão de conceitos de maneira dinâmica, interativa e eficiente. O presente estudo teve como objetivo utilizar histórias em quadrinhos no ensino de química para alunos da primeira série do ensino médio da Escola Pública Estadual de Luziânia – GO. Os dados foram analisados e mensurados de forma qualitativa através do trabalho com as HQs e aplicação de questionário. Os resultados sugerem que a elaboração de histórias em quadrinhos é uma ferramenta eficiente no processo de ensino-aprendizagem. Resultados similares foram observados nas respostas dos questionários em que os estudantes mostraram maior interesse nas aulas de química e maior aceitação quando era utilizada a ferramenta de ensino das histórias em quadrinhos (HQs).

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos, Ludicidade, Química, Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O panorama geral do ensino de Química mostra uma prática de aula ainda baseada no método puramente expositivo, com o professor cumprindo uma variedade de conteúdos, muitas vezes desarticulados em relação à realidade do aluno. Na maioria das vezes, o ensino é não inclusivo e enfatiza principalmente a resolução repetida de exercícios, que mais procuram verificar a competência do aluno em reproduzir o que o professor mostrou em sala de aula.

Tendo em vista contribuir para uma possível mudança nesse quadro insatisfatório do ensino, a proposição do uso das histórias em quadrinhos com conteúdos de Química fundamenta-se em uma perspectiva acentuada na linguagem, na diversidade, na integração simbólica e na inclusão escolar, além do envolvimento profundo do estudante ao confrontar-se com situações lúdicas.

O ensino de química exige dos alunos conhecimentos científicos e matemáticos para a interpretação e busca de soluções para vários problemas. Conseqüentemente, os alunos ao entrarem em contato com a disciplina de química, apresentam grande dificuldade para a sua compreensão e aplicação. Neste caso, verifica-se a necessidade de explicar o conteúdo e seus conceitos com maior facilidade, compreendendo que existem diferentes formas e técnicas para resolver e interpretar os problemas.

A inserção de novos recursos didáticos no ensino de química tem sido discutida em várias pesquisas (GOMES, et al, 2014; NICOLA; PANIZ, 2016; SIQUEIRA, 2011), sendo cada vez mais necessários para o aprendizado do aluno. A disponibilidade da tecnologia e de recursos como jogos didáticos, músicas, filmes, histórias em quadrinhos, entre outros, compreendem ferramentas que auxiliam as aulas tornando-as mais dinâmicas, atrativas e participativas.

Levando-se em consideração o recurso didático “histórias em quadrinhos (HQs)” utilizado no processo de ensino-aprendizagem em química, esse estudo tem como objetivo a elaboração de HQs a partir de conteúdos de química para alunos do ensino médio, como uma proposta que pudesse despertar a curiosidade e o interesse dos alunos pela disciplina de química.

2. METODOLOGIA

A pesquisa realizada apresenta caráter qualitativo, tendo como base dados interpretativos de um questionário aplicado a três turmas de 1ª série do ensino médio da Escola Pública Estadual de Luziânia – GO, totalizando 90 alunos. A pesquisa foi dividida em três etapas:

- Estudo sistemático de conteúdos de química com os alunos do ensino médio: as HQs foram dispostas por conteúdos sequenciais de acordo com a disciplina de Química Geral do 1º ano do ensino médio, como: Modelo Atômico; Tabela Periódica; Ligações Químicas e logo após os conteúdos contextualizados como a Chuva Ácida e sua origem;
- Elaboração das HQs: abordando os conteúdos específicos de química, envolvendo uma linguagem coloquial de maneira criativa, ilustrativa e educativa e com características lúdicas (cores, figuras, diagramação, argumentos e jogos verbais);
- Aplicação do questionário aos alunos do ensino médio (Quadro 1):

Quadro1: Perguntas do questionário aplicado aos estudantes.

1. Em relação aos Conteúdos de Química ilustrados nas Histórias em Quadrinhos. Em que grau de dificuldade você os considera, se eles forem ministrados com o auxílio desse novo método: () Difícil () Fácil () Muito fácil () Mediano
2. Qual das questões abaixo foi mais importante para você na utilização das Histórias em Quadrinhos nas aulas de Química: () Diversão e aprendizado; () Utilização de figuras para complementar o ensino dos conteúdos; () A facilidade da leitura dos conteúdos com uma linguagem mais acessível
3. Você considera que agregou/acrescentou em seu aprendizado de química, o uso das histórias em quadrinhos? () Sim () Não

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

Na evolução dos quadrinhos dentro do cenário mundial e brasileiro, percebe-se que não há limites para os temas abordados utilizando essa técnica de comunicação. O uso dos quadrinhos impressos surge, portanto, como meio de comunicação com fins educacionais, e atualmente os quadrinhos digitais, ou seja, quadrinhos feitos e vistos no computador, se bem utilizados podem ser um recurso rico em possibilidades pedagógicas (SANTOS *et al.*, 2011)

Ao contrário do que muitos pedagogos apregoam, os quadrinhos exercitam a criatividade e a imaginação da criança, quando bem utilizados. Podem servir de reforço à leitura, e constituem uma linguagem altamente dinâmica (Figura 1). É uma forma de arte adequada a nossa era: fluida, embora intensa e transitória, a fim de dar espaço permanente às formas de renovação (LUYTEN, 1984).

Tendo como relação específica às adaptações de livros, vale lembrar que, quando consideramos os quadrinhos como reforço à leitura, é porque eles não substituem (nem tem essa intenção) a leitura de um livro. Na verdade, presta-se a atuar de modo a criar o interesse nos jovens, normalmente avessos às leituras mais pesadas, ou como complemento à leitura do livro em si, por meio do uso de imagens inerentes às HQs (PRADO *et al.*, 1997).

Figura 1: Demonstração de uma conversa educativa entre pai e filho através de Histórias em Quadrinhos.



Fonte: BURSTEN *et al.*, 2005.

Poucos instrumentos são tão valiosos e prazerosos para a educação quanto as HQs, o Ministério da Educação (MEC), já incluiu nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino (PCN's) a recomendação do uso dos quadrinhos no ensino da Língua Nacional. A gramática texto-visual e mensagens diversas possibilitam um universo de abordagens, exercícios e interpretações, mesclando o melhor da literatura com os recursos visuais do cinema, teatro, fotografia, desenho e pintura. Pelo seu conteúdo diversificado, pode-se iniciar e estimular as mais interessantes e importantes discussões a respeito de ética, cidadania, inclusão, comportamento e relacionamento humano. O concreto dos desenhos, unido ao abstrato do ritmo, tempo, sons e movimentos dos personagens tornam os quadrinhos a melhor porta de entrada, para o jovem, ao estudo das artes, literatura, gramática e tantos outros assuntos (PRADO *et al.*, 1997).

Com uma leitura lúdica e agradável, as HQs trabalham temas importantes que são rapidamente aprendidos, o que enriquece discussões em sala de aula, estimula debates e inúmeros projetos pedagógicos. O livro em quadrinhos é também mais facilmente compreendido pelas famílias dos estudantes (de onde o fraco hábito pela leitura normalmente se origina) ao perceberem nos seus filhos o entusiasmo gerado pelo lúdico desta forma de texto. O que aumenta ainda mais o alcance dos temas interdisciplinares, levando a família para a sala de aula e a sala de aula para a família. Levar estes livros para cada criança, professor e sala de aula é desenvolver nas crianças o prazer da leitura e estimular a discussão de sua cidadania, do respeito próprio e ao próximo. É trabalhar para que, se ainda chamam as crianças de “futuro” do país, que este futuro, finalmente, se faça presente (PRADO *et al.*, 1997).

3.2. CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação (PRADO *et al.*, 1997).

O conhecimento só é válido se integrado num contexto e numa ideia de continuidade, exigindo o uso constante de generalizações e conceitos abstratos. Pouca experiência é necessária para demonstrar que, com a apresentação de elementos reais em sala de aula e a utilização de vários meios para explicar concretamente algum conteúdo e ilustrar uma ideia, se torna mais efetivo o processo da aprendizagem.

Assim como é possível descrever um conceito com palavras, é possível pensar que outros signos, além das letras, possam ser usados para sua expressão. Experiências que visam integrar a comunicação gráfica com a expressão verbal, como as HQs, geralmente se traduzem em sugestivas descobertas pedagógicas.

Na educação, as HQs podem contribuir de diversas formas, pois, além de divertir, esse gênero literário também pode fornecer subsídios para o desenvolvimento da capacidade de análise, interpretação e reflexão do leitor. As HQs podem também estimular a imaginação e a criatividade e, fundamentalmente, despertar o interesse pela leitura e escrita, contribuindo para a produção de textos, pois se usa uma linguagem próxima da língua falada, contendo gírias, expressões regionalizadas e neologismos que, geralmente, aproxima-se da linguagem cotidiana, informal, podendo apresentar algumas marcas típicas da oralidade, aliada à sequência de imagens e incentivando o processo de leitura e escrita (BORGES, 2001).

Reily (2003) coloca a importância da “imagem” como instrumento mediador de aprendizagem, afirmando seu valor semiótico que muitas vezes é subestimado. A imagem deve ser vista como parte integrante do processo de significação, pois ela auxilia o aluno a compreender o texto, pois este não lê apenas as palavras em um livro, mas “lê”, ou atribui sentido, também considerando as ilustrações, bem como o contexto social em que a leitura se dá. Por estes motivos, a utilização de histórias em quadrinhos em sala de aula pode proporcionar, além de facilidades de compreensão de conteúdos, o desenvolvimento da criatividade por parte dos alunos, pois as apresentações em figuras são mais interativas, levando a um melhor desempenho da memória (FRIZZO *et al.*, 2001).

Assim sendo, as HQs deixaram de ser vistas somente como instrumento de diversão e passaram a integrar o material pedagógico de escolas, não apenas de educação infantil, mas também na de jovens e adultos, auxiliando no processo de ensino aprendizagem dos mais diversos conteúdos, nas áreas de Geografia, Matemática, Português e História.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

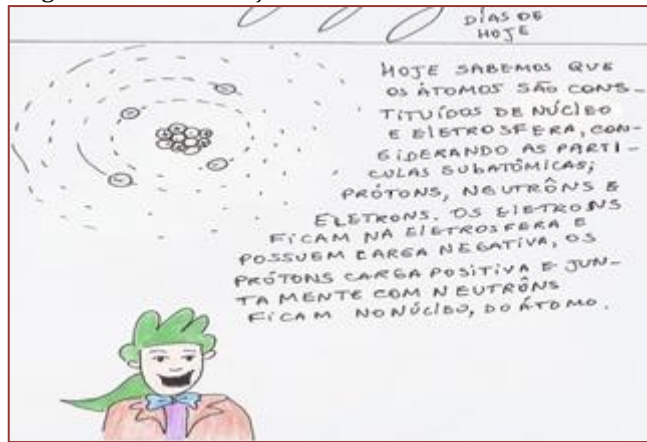
4.1. DA NATUREZA DAS TIRINHAS E DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

As tirinhas representaram uma parte expressiva do material produzido, devido ao seu poder de concisão. Utilizando-se de textos simples e curtos, ressaltando a linguagem da imagem, fugindo de qualquer tipo de memorização, produzindo um material que não apenas despertasse a curiosidade do aluno, mas que também fosse capaz de permitir sua reflexão e aprendizado do conceito abordado através de suas próprias deduções e conclusões, mesmo que para isso fosse necessitada a ajuda de seu professor. Em outras palavras, as tirinhas não foram feitas para serem óbvias ou conter explicações que não deixem espaço para que o aluno infira ou deduza alguma coisa a partir de seu contato com a tirinha.

Quanto à sua natureza, as *tirinhas* (Figura 2) versaram sobre:

- *conteúdo específico curricular*, contendo conceitos da disciplina de Química que integra o currículo do ensino médio a ser explorado e explicado.

Figura 2: Demonstração de um Modelo atômico atual



Fonte: o autor.

- *conteúdo específico extra-curricular*, tendo como meta conceitos, fatos e notícias de assuntos da sociedade e do meio ambiente que, muitas vezes, só chegam ao aluno através da mídia impressa e televisiva e não através de livros didáticos ou do ensino formal (Figura 3).

Figura 3: Demonstração da formação da Chuva Ácida



Fonte: o autor.

- *contextualização histórica*, mencionando alguma descoberta científica ou apresentando situações que reflitam relações entre ciência e sociedade (Figura 4).

Figura 4: Demonstração de como a Chuva Ácida pode ser prejudicial à Sociedade



Fonte: o autor

- *cidadania*, focalizando as questões e os conceitos considerados indispensáveis para a formação científica e humanística básica do cidadão, incluindo conceitos ligados à saúde pública em geral, preservação de meio ambiente, dentre outros (Figura 5).

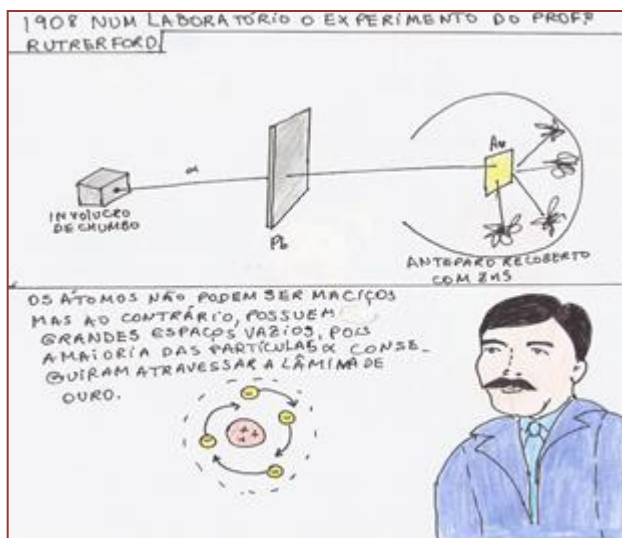
Figura 5: Demonstração de como evitar a formação da Chuva Ácida



Fonte: o autor

- *ordem de grandeza*, focalizando situações nas qual o aluno devia ter a ideia de ordem de grandeza, desde o infinitamente pequeno (o mundo das partículas elementares) até o infinitamente grande (o cosmo – Figura 6)

Figura 6: Demonstração do Modelo Atômico de Rutherford, mostrando as pequenas partículas alfa



Fonte: o autor

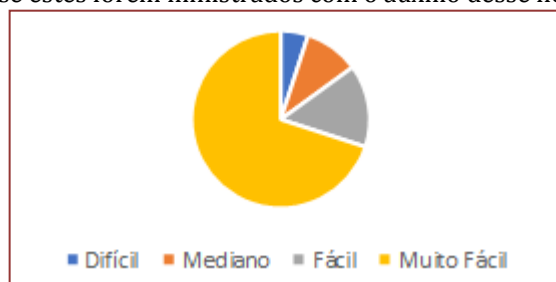
4.2. QUESTIONÁRIO APLICADO

O questionário buscou uma interpretação mais detalhada das concepções espontâneas que os alunos apresentavam sobre os conteúdos de Química escolhidos para compor as Histórias em Quadrinhos e sobre a utilização de novos materiais didáticos para auxílio na compreensão do ensino desta disciplina.

Ao se realizar a análise, pôde-se constatar como já esperado, que os alunos necessitam de um material complementar à compreensão dos conteúdos de Química, e que as Histórias em Quadrinhos é uma ótima técnica metodológica facilitadora da aprendizagem dessa disciplina em sala de aula, pois utiliza um aspecto lúdico, ilustrativo e divertido.

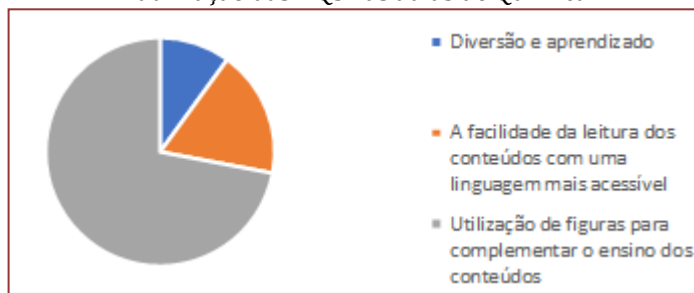
De acordo com o questionário aplicado, obteve-se os seguintes dados:

Gráfico 1: Percentual de alunos que relacionaram os Conteúdos de Química ilustrados nas HQs com o grau de dificuldade se estes forem ministrados com o auxílio desse novo método



De acordo com os dados, nota-se que a maior parte dos alunos, 70%, consideraram os conteúdos de química muito mais fáceis se forem ensinados com o auxílio das HQs, em detrimento que 15% acharam somente fáceis, e 10% e 5% acharam mediano e difícil, respectivamente. Sendo assim, é possível visualizar que as HQs mostraram ser um instrumento versátil e facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Gráfico 2: Percentual de alunos que escolheram as questões que consideraram mais importantes na utilização das HQs nas aulas de Química



Neste gráfico anterior relatou – se que mais de 70% do total de alunos consideraram a utilização de figuras, para complementar o ensino dos conteúdos de química, como sendo um dos mais relevantes na utilização das HQs, em detrimento de que 10% consideraram a diversão e aprendizado mais importante e 18% de que há uma maior facilidade da leitura dos conteúdos com uma linguagem mais acessível. Dado o exposto, nota-se que a utilização da imagem na transmissão dos conteúdos, dentro das HQs, funciona como uma promoção à motivação da aprendizagem dos conteúdos de química.

Gráfico 3: Percentual de alunos que consideraram que agregou/acrescentou ou não, em seu aprendizado de química, o uso das HQs.



Através deste gráfico é perceptível que quase a totalidade dos alunos, 94%, consideram que as HQs agregam em seus aprendizados dos conteúdos de química. Assim, torna – se perceptível que a utilização dessa metodologia, possibilita uma ação diferenciada em sala de aula, oportunizando o aprendizado e a produção de conhecimentos de uma maneira mais prazerosa, promovendo uma quebra na rotina em sala de aula e despertando o interesse dos alunos em aprender.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A naturalidade com o manuseio das Histórias em Quadrinhos, a identificação com a mesma e o envolvimento dos alunos com os enredos puderam ser facilmente constatados nas observações dos episódios de ensino e na análise dos questionários finais, na qual o trabalho conseguiu uma avaliação positiva por parte dos alunos.

Avaliando as concepções obtidas nas observações e constatações realizadas através das aulas de química utilizando as HQs, podemos estabelecer indícios da ocorrência de aprendizado de forma interativa e divertida. Salientamos a importância da utilização das HQs no processo de aprendizagem, tendo em vista que esta possa ter ocorrido em sua maioria durante a leitura e discussões em sala de aula.

A aplicação de HQs proposta por este trabalho apresentou a tradução em linguagem artística (tirinhas e charges) de alguns conteúdos trabalhados pelos professores de química em sala de aula. Mostrou como é fácil utilizar essa ferramenta no ensino de química, estimulando nos professores a capacidade criativa a fim de que possam formular a própria metodologia de ensino, estruturada em sua experiência e na vivência de suas turmas.

Nessa metodologia é muito importante que o professor tenha consciência de seu papel de orientador/mediador dos debates gerados pelos Quadrinhos. Procurando não considerar sua prática como uma simples transmissão de respostas para posterior memorização do conteúdo, e sim que o aluno possa ser um ator importante na difusão do conhecimento a partir de um processo que se inicia nos métodos didáticos e culmina com seu ato criativo.

REFERÊNCIAS

- [1] GOMES, F.; MACHADO, S. F.; COSTA, L. L. D.; ALVES, B. H. P. Atividades Didático-Pedagógicas para o Ensino de Química Desenvolvidas pelo Projeto PIBID-IFG. Química Nova na Escola, v. 00, 2014.
- [2] NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M.. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. Infor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.
- [3] SIQUEIRA, R. M. A Recursividade no Ensino de Química: Promoção de Aprendizagem e Desenvolvimento Cognitivo. Química Nova na Escola, v. 33, 2011.
- [4] BORGES, L. R. Quadrinhos: Literatura gráfico-visual. In: Revista Agaquê, vol. 3, n. 2, Núcleo de Pesquisas de Histórias em Quadrinhos da ECA- USP, ago./2001.
- [5] BURSTEN, E. B.; BROWM, L. T. Química A Ciência Central. 9 ed. São Paulo, 2005.
- [6] FRIZZO, B.; BERNARDI, G. Gibiquê - Sistema para Criação de Histórias em Quadrinhos. Centro Universitário Franciscano, Trabalho Final de Graduação II. Santa Maria, Novembro/2001.
- [7] LUYTEN, S. M., Histórias em quadrinhos: leitura crítica. São Paulo, Ed. Paulinas,. Mangá: O poder dos quadrinhos japoneses. São Paulo, Estação Liberdade 1985.
- [8] PRADO, I. G. A. ; FARHA, V. Z. A. R. ; LARANJEIRA, M. I. Parâmetros curriculares nacionais. 2 Arte. Ensino de primeira a quarta série, MEC/SEF, Brasília, 1997.
- [9] REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para Pré- escolares surdos. Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades. Cap. IX (pp.161-192).SP: Plexus Editora, 2003.
- [10] SANTOS, O, M.; GANZAROLLI, E, M. Histórias em quadrinhos: formando leitores. Transinformação, vol.23 nº 1, 2011.

Autores

MARIA CÉLIA DA SILVA GONÇALVES (ORGANIZADORA)

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Estágio Pós-doutoral em Economic History Department of Law, Economics, Management and Quantitative Methods-DEMM da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO-(Benevento, Italy). Visiting Professor da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO. Pós-doutoranda em História pela Universidade de Évora em Portugal. Possui doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (2010), mestrado em História pela Universidade de Brasília (2003), especialização em História pela Universidade Federal de Minas -UFMG (1998). Graduação em Geografia(2012) pela Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP) Complementação em Supervisão Escolar(1993) pelas Faculdades Integradas de São Gonçalo, graduação em em História (1991) e em Estudos Sociais (1989) pela Faculdade do Noroeste de Minas. Atua como professora de História do Direito, Sociologia e Metodologia Científica Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica e Professora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nos cursos de Pedagogia, Administração da Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP). Avaliadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação - MEC/INEP. Presidente do Conselho Municipal do Patrimônio Cultural de João Pinheiro(MG). Atualmente é pesquisadora do Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos - CEEDE, do Programa de Pós- Graduação em Educação da UCB .Membro da KINETÈS - Arte. Cultura. Pesquisa. Impresa (UNISANNIO). Investigadora visitante no CIDEHUS - Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora em Portugal. Ocupante da cadeira de número 35 na Academia de Letras do Noroeste de Minas. Tem experiência na área de História e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: artes-folia- festas- cultura popular-performance- identidade e memória.

BRUNA GUZMAN DE JESUS (ORGANIZADORA)

Graduada em Pedagogia: docência e gestão pela PUC Minas (2009), pós-graduada em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar (2020) assim como em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (2014) pelo Grupo Educacional UNINTER/ FACINTER - Faculdade Internacional de Curitiba. Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Metropolitana - MG. É Coordenadora Pedagógica.

ADEILDE FRANCISCA DE SANTANA

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (2002), Graduação em Administração pela Anhanguera (2020), Especialização em Administração com ênfase em Marketing pela Universidade Rural de Pernambuco (UFRPE), Especialização em Controladoria pela Mackenzie, MBA em Gestão Empresarial pela Faculdade Mauricio de Nassau, Mestrado em Administração e Desenvolvimento Rural pela UFRPE (2015). Doutoranda em Educação pela Universidade Autônoma de Assunção.

ADRIÉTT DE LUNA SILVINO MARINHO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Especialista em Psicopedagogia - Faculdade Escrito Osman da Costa Lins - FACOL. Mestre em Psicologia Cognitiva - UFPE. Atualmente trabalha nas redes de ensino de Jaboatão dos Guararapes e de Moreno, além de lecionar, também atua como coordenadora pedagógica dos Anos iniciais da Rede Municipal do Moreno.

ALINE DA SILVA ARAÚJO AQUINO

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade de Federal do Rio Grande do Norte (2009), Graduada em Tecnólogo em Gestão Ambiental pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2016) Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2019) e cursando especialização em biologia e práticas pedagógicas pela Faculdade Prominas(2020). Professora da rede municipal de Macau/RN e Guamaré/RN

ALINE FERREIRA CORDEIRO

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE.

ANDRÉIA DE ARAÚJO MARTINS

Licenciada em Química pela Universidade Estadual de Goiás Mestre em Ciências Moleculares pela Universidade Estadual de Goiás Especialista em Docência Universitária pela Faculdade Católica de Anápolis Especialista em Perícia Ambiental pela Faculdade Católica de Anápolis Técnica de Laboratório na Área de Ciências no Instituto Federal de Goiás Professora de Química na Secretaria de Estado da Educação de Goiás

AURILIA DE BRITO LIMA

Graduada em Pedagogia, pós-graduada em psicopedagogia pela Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina.

BÁRBARA JAYNE BUDKE

Graduada em Geografia pela Universidade de Passo Fundo (2019), atualmente cursa especialização em Ensino de Ciências Humanas na mesma instituição.

CHILAVERT TOPOLSKI

Graduado em Geografia pela Universidade de Passo Fundo (2019), foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2016-2018), aluno apoiador do Setor de Atenção ao Estudante - SAES/UPF (2017) e bolsista do projeto de extensão 'A Geografia na educação básica: saberes e práticas para a formação continuada de professores' (2018) na mesma instituição.

CINTHIA BEATRICE DA SILVA TELLES

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Bioquímica e Doutora em Ciências da Saúde, ambos desenvolvidos na UFRN. Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência do Rio Grande do Norte - Campus Macau. Tem experiência nas áreas de Biotecnologia de Polímeros Naturais, Microbiologia e Metodologias ativas no Ensino de Biologia

CINTIA BASTOS FERREIRA

Docente do Ensino Superior - Universidade Federal de Alagoas desde 2008. Enfermeira. Doutoranda em Educação. Mestre em Ensino na Saúde. Pós Graduação em Saúde da Mulher; Saúde da Família e Educação Profissional em saúde.

CLAUDIONEI LUCIMAR GENGNAGEL

Concluindo o doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria e realiza pesquisas sobre a importância da formação continuada de professores. Realizou o mestrado (2013) em Educação; é especialista em Educação Socioambiental (2009) e possui graduação em Geografia (2007) pela Universidade de Passo Fundo. É professor da educação básica desde 2007 e do ensino superior desde 2016.

DAIANA KAMINSKI DE OLIVEIRA

Graduada em Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA - Campus Bagé). Mestre em Química Tecnológica e Ambiental com ênfase em Química Analítica pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG - Campus Carreiros).

DANIEL FRANZ REICH MAGALHÃES

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo. Graduado em Engenharia de Controle e Automação, Especialista em Automação de Processos Industriais e Engenharia de Produção. Mestrando em Ciência, Tecnologia e Educação.

DÉBORA SIMONE FIGUEREDO GAY

Graduada em Bacharelado e Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Pelotas, Mestre e Doutora em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e faço parte do quadro docente do curso de Química Licenciatura na Universidade Federal do Pampa, desde 2011, atuando em diferentes áreas da Química, dentre elas, na área do ensino.

DERA CARINA BASTOS COSTA

Graduada em enfermagem pela UCSAL em 2000, Mestre em Enfermagem pela UFBA, título obtido em 2008, Especialista em Gestão de Processos Educativos com ênfase em Metodologias Ativas pela Escola Estadual de Saúde Pública Bahia título obtido em 2018. Especialista em Micropolítica da Gestão do Trabalho em Saúde pela UFRJ em 2018. Gestora de Processos formativos da ESPBA. Mediadora EAD e presencial do curso de Gestão de Processos Educativos com ênfase em Metodologias Ativas. Possui vínculo com a Maternidade Climério de Oliveira atuando no Programa Atenas e na Gestão e Tutoria do curso de Precepsaúde. Atuou ainda como docente de cursos de graduação e pós graduação de Enfermagem em algumas IES da cidade de Salvador

DOUGLAS LIRA DA CUNHA

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE.

EDILEUZA FERNANDES SILVA

Professora aposentada da SEEDF. Foi subsecretária de educação básica do DF, ex presidente da Câmara de educação básica do Conselho de Educação do DF. Coordenou a elaboração do Currículo em Movimento da educação básica. Professora da Faculdade de Educação da UnB, líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Docência, Didática e Trabalho Pedagógico - PRODOCÊNCIA da FE/UnB. Coordena o Observatório de Educação Básica da FE UnB.

EIDSON LIMA DAMASCENO

Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Pernambuco - UPE, Campus Petrolina, Estudante do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado - Educação Especial e Inclusiva, pela UniCesumar, Polo Juazeiro - BA. Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus III - Juazeiro - BA; Discente do curso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus III, Juazeiro - BA. Atua profissionalmente como Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Petrolina - PE.

EURICO MAYER VAZ

Graduando em Letras Inglês pela UFC. Foi bolsista CAPES do programa Idiomas sem Fronteiras na UFC. Professor bilíngue da Organização Educacional Farias Brito. Possui graduação prévia em Direito pela UNIFOR e especialização em Direito e Processo Administrativos pela mesma instituição. Ator (1823 SRTE/CE), contador de histórias, diretor e dramaturgo.

FRANCINEIDE DE SOUZA MAIA SÁ

Mestranda em Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais pelo Instituto de Educación Superior Kyre'y Sãso, Asunción - Paraguay. Especialista em Orientação Educacional

pelo UNIVERSO (Universidade Salgado de Oliveira -RJ). Graduada em Letras pelo CESVASF (Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco - PE). É membro do comitê de Educação da FJC (Fundação José Carvalho - BA). Atualmente é gestora da Escola Estadual Rural Manoel Gomes de Sá em Jatobá - PE. Possui experiência na área de Letras e de Educação, com ênfase em Língua Portuguesa, gestão escolar, avaliação, currículo e coordenação pedagógica.

FRANCISCA MARIANA MELO SILVA

Mestre em Saúde Pública pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Graduada em Bacharel em Enfermagem pela Universidade Estadual do Piauí. Ex-professora da Universidade Estadual do Piauí. Enfermeira Efetiva nos Municípios de Dormentes-PE e Paulistana-PI.

GILMARIO DE SOUZA AMORIM

Estudante do curso de Especialização em Metodologias Ativas na UNIVASF, polo de Juazeiro - BA. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Cândido Mendes (2020). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Alfredo Nasser (2016). Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança (2018). Graduado em Letras - Português pela Universidade Norte do Paraná (2012). Professor do município de Remanso - BA de 2007 a 2016. Coordenador Pedagógico da Educação do Campo do município Remanso de 2017 a 2019. Professor efetivo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Petrolina - PE.

ITALO CÉSAR BARROS NOVAES

Graduando em Licenciatura em Física pela Universidade Federal do Pampa campus Bagé, foi bolsista do Pibid licenciatura em física (2016-2018)

JASMYNE PEREIRA AYRTON

Especialista em Docência Universitária e em Gastronomia Funcional pelo Centro Universitário FAMETRO, graduado em Gastronomia pela mesma instituição.

JOÃO HENRIQUE DE FREITAS FERREIRA

Possui graduação em Licenciatura plena em Educação Física e Técnico em Desportos, desde 1988 , na UFPE; Especialização em Saúde Pública e Coletiva desde 2007, na Universidade Maurício de Nassau; Mestre em Ciências de La Educación desde 2015 na UNIVERSIDAD DEL SALVADOR (USAL) BUENOS AIRES ,ARGENTINA; Doutorando en Ciencias de La Educación na UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN , PARAGUAY.

JOSÉ GUSTAVO MARTINS

Graduado em Letras pela Faculdade do Maranhão (2016)- FACAM. Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. (UEMA) Especialista em Gestão Educacional e Escolar pela Universidade Estadual do Maranhão (2019). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela Faculdade Venda Nova do Imigrante(2019)- FAVENI Especialista em Tutoria em EaD e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. (2019)-FAVENI Mestrando em Letras (Área de Concentração: Linguagem , Memória e Ensino) pela Universidade Estadual da região Tocantina do Maranhão - UEMASUL. Professor de Língua Espanhola da rede estadual de ensino do estado do Maranhão desde 2016. Professor de Língua Inglesa e Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Balsas (MA) desde 2020.

KARINA KARLA RODRIGUES MIGUEL NUNES

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (2018). Faz parte do quadro efetivo de docentes do Município de Petrolina-PE. Pós-graduação em Coordenação Pedagógica e

Gestão Escolar pela Rede Futura (em andamento). Pós-graduação em Metodologia do Ensino, Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva pela Rede Futura (2018). Láurea Acadêmica da turma de formandos do período letivo 2017.2 pela UPE- Campus Petrolina. Bolsista PIBID/CAPES- Universidade de Pernambuco- UPE Campus Petrolina (2016-2018). Bolsista do PROMEB (Programa de Melhoria da Educação Básica) - Universidade Federal da Paraíba- Campus João Pessoa (2013).

KELLY CRISTINA BATISTA DE CASTRO

Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2014), e especialização em Educação Infantil e Alfabetização pelo Claretiano - Centro Universitário (2015). Durante a graduação atuou em projetos direcionados a Pedagogia e a Arte; foi monitora bolsista das disciplinas Psicologia da Educação II e Fundamentos da Educação Especial no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia - ICSEZ/UFAM - Parintins. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino. Desde 2016 atua como Professora no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano em Escolas Públicas da Rede Estadual de Educação em Parintins/AM, cidade natal pela qual é apaixonada, e sempre que possível desenvolve projetos com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, tendo como foco a valorização da cultura amazônica.

LAIS RODRIGUES PEREIRA

Graduanda em Pedagogia na Universidade de Brasília (UnB). Pesquisou em 2019/2020 a contribuição do feedback para a aprendizagem dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental através do Programa de Iniciação Científica (Proic) financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF) sob orientação da Professora Doutora Edileuza Fernandes da Silva. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Docência, Didática e Trabalho Pedagógico - PRODOCÊNCIA da FE/UnB.

LÍDIA AMÉLIA DE BARROS CARDOSO

Professora adjunta do Departamento de Estudos de Língua Inglesa, suas Literaturas e Tradução (DELILT) da Universidade Federal do Ceará (UFC) desde 2010. Ministra disciplinas de Língua e Cultura, Prática de Ensino e Ensino Mediado por novas tecnologias. Possui especialização em Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras (UFC), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e doutorado em Linguística pelo programa PPGL – UFC. Em 2015 foi bolsista da Capes no programa doutorado sanduíche (PDSE) na Universiteit van Amsterdam (UvA) participando do grupo de pesquisa CASLA (Cognitive Aspects of Second Language Acquisition). Atualmente colabora como pesquisadora em três grupos de pesquisa: (1) PLIP – Políticas Linguísticas para a Internacionalização do Português, (2) PROATIVA – Grupo de Pesquisa e Produção em Ambientes Interativos e Objetos de Aprendizagem e (3) Processamento da Linguagem de Bilíngues e Multilíngues. Os três grupos de pesquisa contemplam suas principais áreas de interesse de investigação : ensino de Português como língua estrangeira ou adicional, ensino de Língua Estrangeira (LE) mediado por novas tecnologias e suas interfaces, formação de professores de LE e aprendizagem e processamento de Inglês como língua estrangeira em escolas públicas no Brasil.

LIDIANE APARECIDA DE ALMEIDA

Licenciada em Química pela UFRRJ, Mestre e Doutora em Ciências, Ciência e Tecnologia de Polímeros pela UFRJ. Professora de Química do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp/UERJ, com atuação no ensino de Química na Educação Básica e Formação Docente. Além disso, é Professora do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – CAp/UERJ.

LUÍS PAULO LEOPOLDO MERCADO

Professor Titular da Universidade Federal de Alagoas. Bolsista Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq. Doutor em Educação. Mestre em Educação. Especialista em Formação de Professores em Mídias na Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e Online, certificado pelo CNPq.

LUIS ZAYKOWSKI

Graduado do curso Licenciatura em química, foi bolsista do PIBID E residência pedagógica.

MÁRCIA VON FRÜHAUF FIRME

Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, graduada em Ciências Habilitação Química, doutora e mestre em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

MARIA CAROLINE DE SANTANA CARVALHO

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE.

MARIA IZABEL BATISTA VASCONCELOS

Professora de ensino Fundamental I e II desde 2008, das redes municipais dos municípios de Aporá e de Esplanada ambos na Bahia- Brasil. Graduada em Geografia através do programa de formação de professores Plataforma Freire (PARFOR), pela Universidade do Estado da Bahia(UNEB). Atualmente mestranda do curso em Gerência e Administração de Políticas culturais e Educacionais- INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR KYRE'Y SÂSO.

MARIA JOSE DA SILVA

Mestranda do Curso Gerência e Administração de Políticas Culturais e Educacionais- Instituto de Educación Superior Kyre'Y São Especialista em Educação Especial em Psicopedagogia Clínica e Institucional- Faculdade São Luís de França/SE Especialização Em Atendimento Educacional Especializado-AEE/ Maringá/PR Graduada Em Pedagogia- UNEB, Atualmente Professora Atuante Do Ensino Fundamental I.

MAXSOELIA SOUZA DE ALMEIDA SEÁRA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz, especialização em Gestão Escolar e Educacional pela Academia de Educação Montenegro, Mestranda em Ciências da Educação na Universidad Autónoma de Asunción. Atualmente é Professora da Creche Sofia Peltier em Camacã - BA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

MIRALVA FERRAZ BARRETO

Graduada em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1991), Mestrado em Saúde Coletiva pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (2016). Especialista em Processos Educacionais na Saúde, com ênfase em facilitação de metodologias ativas de ensino aprendizagem - Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa (2016). Especialista em Gestão Estratégica em Educação a Distância - Centro Universitário Senac (2017). Atualmente Gestora de Projetos e Processos Formativos para os trabalhadores do Sistema Único de Saúde na Escola de Saúde Pública da Bahia Professor Jorge Novis.

NATÁLIA CAROLINE PEREIRA GREQUI

Técnica em Nutrição e Dietética, graduada em Gastronomia, pós graduada em Docência do Ensino superior ambos pelo Centro Universitário Fametro e estudante de confeitaria.

NOEMI CRISTINE FIRPO FONTES

Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal da Bahia (1994) e Mestre em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador (2011). Especialista em Gestão de Processos Formativos com Utilização de Metodologias Ativas de Ensino Aprendizagem e Especialista em Enfermagem Pediátrica e Neonatal. Atua há mais de 8 anos como Gestora de Projetos e Processos Formativos na Escola de Saúde Pública da Bahia - ESPBA/SUPERH/SESAB. Tem experiência na área de Enfermagem Neonatal e Pediátrica, incluindo Cardiologia Pediátrica, Docência e Coordenação de Cursos na Área de Gestão para Maternidades, Segurança do Paciente e Enfermagem Obstétrica e orientação e avaliação de trabalhos de conclusão de cursos.

ORTIZ COELHO DA SILVA

Mestrando em Educação do Programa de Mestrado em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da UPE (Campus Petrolina), Graduado em Letras-Português pela UFPE, Graduado em Direito pela Universidade Estadual do Piauí. Docente Auxiliar Efetivo da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) Campus Dom José Dias Vázquez - Bom Jesus (Pi). Docente dos Cursos de Especialização (lato sensu) do Centro Universitário Uninovafapi. Realiza pesquisas nas áreas de Direito e Senso Comum, Filosofia do Direito, postulado da Afetividade no Direito Civil de Família e Direito do Trabalho em sua inter-relação com o Direito Previdenciário. Estudos sobre Gênero e Sexualidade envoltos na prática pedagógica, com enfoque às discussões sobre identidade e discute Prática Docente, Formação de Professores, Avaliação e Ensino Crítico

OZZANO GALVÃO DE OLIVEIRA

Especialista em Docência Universitária pelo Centro Universitário FAMETRO, graduado em Gastronomia pela mesma instituição. Atua como chefe de cozinha em uma rotisserie da cidade de Manaus, Amazonas.

PAULA RODRIGUES DA ROSA

Docente titular da disciplina de Geografia no Instituto Educacional Metodista de Passo Fundo, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; possui graduação em Enfermagem (2005) e em Geografia (2020) pela Universidade de Passo Fundo e, atualmente, cursa especialização em Ensino de Ciências Humanas na mesma instituição.

PAULO EUDES MOREIRA DE MIRANDA

Licenciado em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (2013), Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2013). Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia e História pela Faculdade Prominas (2017) e especialista em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos - com Ênfase em Didática, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2020). Professor da rede municipal de Macau/RN e Guamaré/RN.

RAIMUNDA LIMA DOS SANTOS NUNES

Cidadã de Água Branca/Alagoas. É professora do Ensino Fundamental 1, tendo já atuado na Educação Infantil, Fundamental 2 e Ensino Médio. Pedagoga e psicopedagoga com especialização também em Educação Inclusiva Especial. Atuou na área de organização, desenvolvimento e controle social participando de entidades sociais, sindicais e conselhos de controle social. Atualmente trabalha no Ensino Fundamental 1 em atividades de planejamento, controle e suporte pedagógico.

RAYANE SILVA DE SOUZA

Licenciada em Matemática pela UFRRJ, Especialista em Ensino da Matemática pela UFRJ. Professora de Matemática da rede particular de Ensino. Além disso, é Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – CAp/UERJ.

ROMUEL BARROS COSTA SILVA

Graduado em Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Pampa Campus Bagé, foi bolsista do Programa Institucional bolsa de Iniciação a docência (PIBID) (22 meses) e Programa de Institucional de residência Pedagógica(18 meses). Foi bolsista da UNIPAMPA no Projeto de extensão ETANÓIS, Projetos de monitorias em química orgânica e áreas afim e química geral . Também atuou como estagiário na prefeitura de Bagé como professor de química no curso pré-vestibular oferecido pela SEJEL.

ROSENILDA DE JESUS COUTO SANTOS

Profissional na área de educação desde 1996. Graduada em Pedagogia pela Universidade Salvador, Especialização em Psicopedagogia Educacional pela Universidade Luterana do Brasil e em Gestão Escolar e Educacional pela Academia de Educação Montenegro, Mestranda em Ciências da Educação na Universidad Autónoma de Asunción . Professora na Creche Aconchego Laurides do Amparo Alves em Camacã-BA.

VANESSA CARNEIRO LEITE

Doutora em Química pela Universidade Federal de Goiás (2015), área de concentração Química, Mestre em Ciências Biológicas, área de concentração Bioquímica/Biologia Molecular pela Universidade Federal de Goiás (2003). Especialista em Gestão, Desenvolvimento e Tecnologia de Cosméticos pelo Instituto de Pós-Graduação de Goiás (2011). Especialista em Capacitação para professores do Ensino Médio em Ciências de Natureza - Química pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Química pela Universidade Federal de Goiás (1999). Atualmente é professora no Centro Universitário de Goiás (Uni-ANHANGUERA) e no Instituto Federal de Goiás - Campus Anápolis,

VANESSA NUNES DA SILVA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2001) e graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (2009). Especialista em Docência do Ensino Superior e também em Supervisão Escolar. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (2014). Atualmente é professora da Universidade Estadual do Maranhão, Campus Balsas. Tem experiência na área de Letras, Pedagogia e também na área de educação a distância (EaD).

