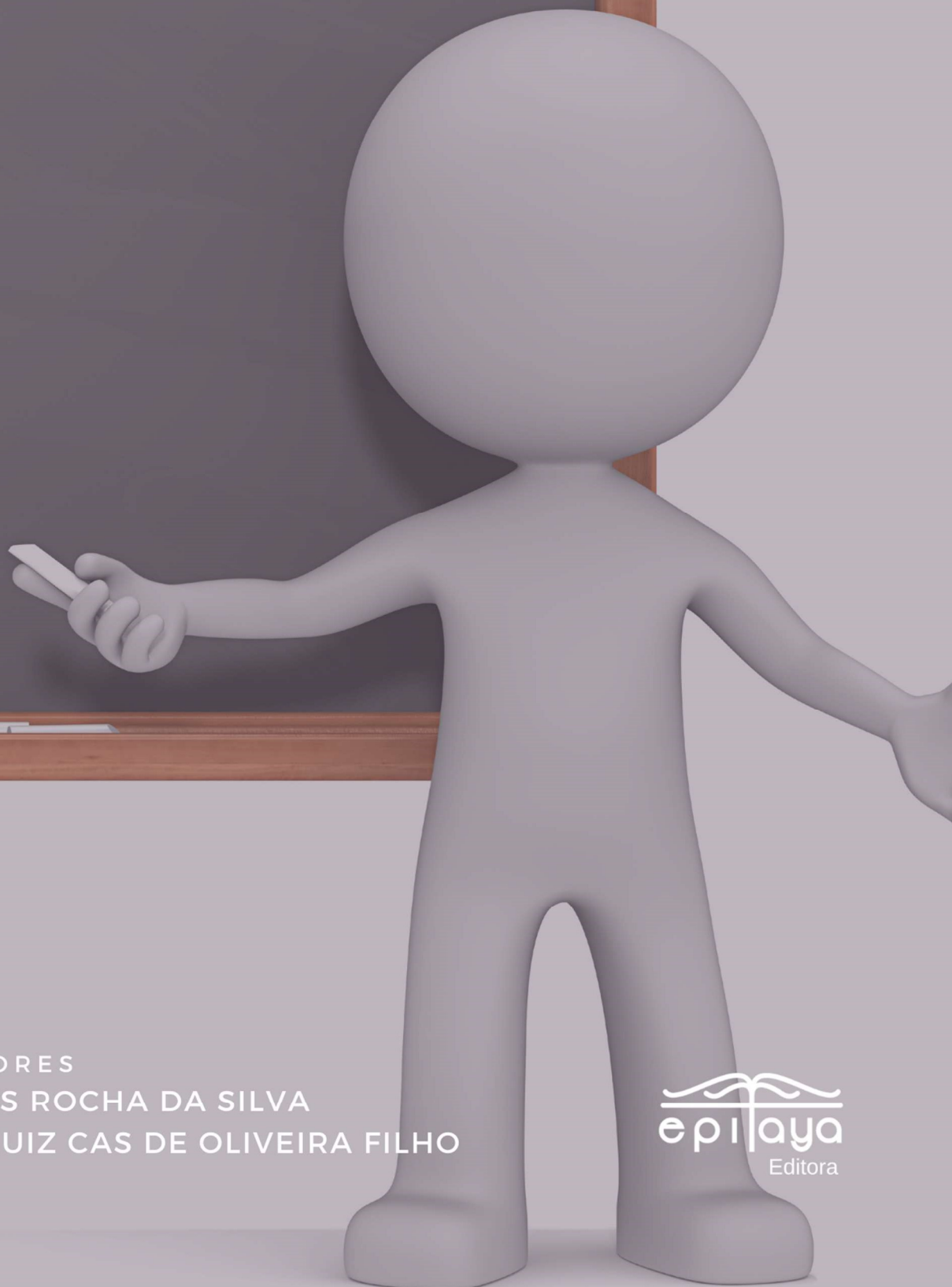


FORMAÇÃO DOCENTE, POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



ORGANIZADORES
STELLA ALVES ROCHA DA SILVA
FERNANDO LUIZ CAS DE OLIVEIRA FILHO


Editora

Stella Alves Rocha da Silva
Fernando Luiz Cas de Oliveira Filho
Organizadores

FORMAÇÃO DOCENTE, POLÍTICAS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

1ª Edição



Rio de Janeiro – RJ
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

F723 Formação docente, políticas e práticas pedagógicas na educação contemporânea [livro eletrônico] / Organizadores Stella Alves Rocha da Silva, Fernando Luiz Cas de Oliveira Filho. – Rio de Janeiro, RJ: Epitaya, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87809-23-6

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação.
I. Silva, Stella Alves Rocha da. II. Oliveira Filho, Fernando Luiz Cas de.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior –CRB6/2422

Epitaya Propriedade Intelectual Editora Ltda
Rio de Janeiro / RJ
contato@epitaya.com.br
<http://www.epitaya.com.br>


epitaya
Editora

Stella Alves Rocha da Silva
Fernando Luiz Cas de Oliveira Filho
Organizadores

FORMAÇÃO DOCENTE, POLÍTICAS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Rio de Janeiro – RJ
2021

Epitaya Propriedade Intelectual Editora Ltda
1ª Edição - Copyright © 2021 dos autores

Direitos de Edição Reservados à Epitaya Propriedade Intelectual Editora Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98.
Todo o conteúdo, assim como as possíveis correções necessárias dos artigos é de responsabilidade de seus autores.

CONSELHO EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL	Bruno Matos de Farias
ASSESSORIA EDITORIAL	Helena Portes Sava de Farias
MARKETING / DESIGN	Gercton Bernardo Coitinho
DIAGRAMAÇÃO / CAPA	Bruno Matos de Farias
REVISÃO	Autores

COMITÊ CIENTÍFICO

PESQUISADORES	Profa. Kátia Eliane Santos Avelar
	Profa. Fabiana Ferreira Koopmans
	Profa. Maria Lelita Xavier
	Profa. Eluana Borges Leitão de Figueiredo
	Profa. Maria Regina da Silva Pinheiro
	Profa. Cleide Gonçalo Rufino
	Profa. Roberta Kele Ribeiro Ferreira
	Prof. Thiago de Freitas França
	Prof. Daniel da Silva Granadeiro

PREFÁCIO

Esse texto resulta das primeiras palavras aos quais os leitores deste livro terão acesso. Dialogar sobre a educação sob diferentes perspectivas não é tarefa fácil para um educador, mas deve ser um desafio a ser testemunhado por todos aqueles que acreditam que a educação é uma ciência única, potente, real, transformadora e que permite o sonho possível para demais colegas de profissão.

Convidamos-te a ler, anotar, questionar, perguntar, partilhar com seus pares, compartilhar com a sua rede o trabalho de colegas outros que dialogaram em muitas mãos o conhecimento produzido em um espaço-tempo que ainda se faz. A rede que tece a construção desse conhecimento, como em uma trilha, hasteou bandeira nos Estados de Alagoas, Paraíba, Paraná, Rio de Janeiro, Rondônia e São Paulo.

Este e-book aborda a temática Formação docente, políticas e práticas pedagógicas na educação contemporânea, compreendendo nove trabalhos que dialogam sobre o campo educacional. Temos dois trabalhos sinalizados no campo da formação docente, três trabalhos representando a área de fundamentos da educação, três trabalhos relacionados à prática docente e um trabalho sobre os desafios de uma educação contemporânea frente a um modelo tradicional e tecnicista.

Dois trabalhos versam sobre a formação de professores “A FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DE UMA DISCUSSÃO TEÓRICA” e “ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR FRENTE À PANDEMIA DE COVID-19: DESAFIOS E OPORTUNIDADES”. O primeiro texto fundamenta-se na formação dos saberes docentes, buscando explorar os contextos acadêmicos e político na formação de professores, entendendo a educação como apropriação da cultura humana e a contribuição dos espaços sociais na formação inicial desses Professores. O segundo trabalho mergulha na situação atual que vivemos a pandemia da Covid-19 e a atuação dos professores que atuam no ensino superior. A rápida adaptação das IES ao ensino remoto, trouxe para alunos e professores a necessidade de readequação ao ritmo e formato de estudo e trabalho. A partir desses desafios, os docentes reviveram implicações em suas práticas para a continuidade do ensino, as instituições de ensino superior ao ensino remoto e teletrabalho, e a responsabilidade das instituições na formação continuada desses docentes para o uso de tecnologias de informação e comunicação. Ressalta ainda a necessidade de pensar em formas de ensino híbrido para a era pós-pandemia “como forma de tornar o processo de ensino mais democrático, inclusivo e flexível.”

Sobre os fundamentos da educação os trabalhos intitulados “A HISTÓRIA DE LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI: VIDA E OBRA”, “ESTUDO DA ARTE: AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA – PROVA BRASIL 2013 A 2017” e “ANÁLISE ACERCA DO LIVRO PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE: UMA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA”. O primeiro texto busca compreender os aspectos sócios históricos, políticos e a educação recebida ao longo de sua formação, vividos pelo autor e como estes se relacionam na constituição de seu legado. O segundo trabalho investiga dissertações e teses sobre a avaliação da instituição escola procurando compreender como os pesquisadores se posicionam diante a esse instrumento avaliativo, categoriza os dois trabalhos em duas posições, os que apontam críticas ao processo regulatório da avaliação e os que defendem ao considerar a busca pela qualidade da educação. Indica que um terceiro grupo defende as duas posições anteriores. O trabalho relaciona as discussões levantadas por Paulo Freire (1921-1997) em sua obra mais importante e o campo da Psicopedagogia. Reconhecidamente o legado do autor aponta para o diálogo, a formação da autonomia do outro e a educação como direito e possibilidade de ruptura da relação entre opressores e oprimidos, contudo sua contribuição teórica pode ser aplicada a diferentes assuntos, resguardados os devidos

sentidos. A psicopedagogia possibilita o reconhecimento singular e individual sobre o processo de aprendizagem e esse pressuposto vai de encontro a a formação autônoma dos indivíduos.

Na perspectiva das práticas docentes apontamos os trabalhos “ANÁLISE LINGUISTICA E O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA: NO TOCANTE DA TECNOLOGIA DIGITAL, LINGUA (GEM) NA HIPERMIDIA, NOVOS (MULTI) LETRAMENTOS E ENSINO! “ , “PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM LINGUAGEM EaD POR ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA” e " PSICOMOTRICIDADE NA FAIXA ETÁRIA DE 0 A 3 ANOS”. O primeiro trabalho reflete sobre o papel do texto no ensino das funções gramaticais, da análise linguística para o ensino da língua portuguesa e da necessidade do reconhecer como a Base Nacional Comum Curricular publicada em 2017 apresenta essa relação fundante para o ensino da língua portuguesa.

O segundo texto reflete sobre uma das possibilidades de atuação do pedagogo, a produção de material didático. Centrado em uma metodologia ativa, pedagogos em formação vivenciaram situações reais de produção e mediação do outro para a construção do conhecimento voltado para a prática pedagógica como base ao processo de ensino aprendizagem autônomo do aluno. O terceiro trabalho versa sobre as atividades psicomotoras adotadas na primeira infância em sala de aula para garantir e contribuir com a formação do esquema corporal e incentivar o desenvolvimento motor e cognitivo da aprendizagem, através de atividades lúdicas, brincadeiras e jogos, é possível agir de forma preventiva e intervencionista no processo de formação e ensino-aprendizagem e reafirmando a importância da educação integral como proposta pela LDB 9.304/06.

O último trabalho “A DISCIPLINA DE INTRODUÇÃO À LOGÍSTICA NAVAL NA FORMAÇÃO SUPERIOR DA MARINHA: CAMINHOS INICIAIS” descreve a inclusão da disciplina Introdução à Logística Naval para formação dos oficiais da Marinha baseada em metodologias ativas com protagonismo discente frente ao ensino tecnicista e tradicional proposto pela escola Naval. Este artigo aponta elementos de reflexão sobre o processo de construção de conhecimento ao se adotar propostas pedagógicas diferenciadas.

Introduzidos aos primeiros passos de cada trabalho, cabe ao leitor folhear as demais páginas e colaborar com a produção e ampliação desse conhecimento.

STELLA ALVES ROCHA DA SILVA

Mestre em educação pela UNESA. Especialista em Arteterapia em Educação e Saúde (UCAM), em Psicopedagogia e Orientação Educacional (UFRRJ); Planejamento, Implementação e Gestão em EaD (UFF) Licenciada em Pedagogia (UERJ). Professora SEEDUC. Coordenadora da Escola das Licenciaturas na UNISUAM. Vice-coordenadora do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/CONEPE) pela Universidade Castelo Branco.
CV: <http://lattes.cnpq.br/3313997390216659>

FERNANDO LUIZ CAS DE OLIVEIRA FILHO

Atualmente é Professor Auxiliar no Centro Universitário Augusto Motta e Professor Tutor no Centro Universitário Carioca.
Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação pelo Centro Universitário Carioca. Especialista em Tutoria na Educação à Distância e em Docência e Gestão do Ensino Superior. Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Direito.
<http://lattes.cnpq.br/3803248523375995>

SUMÁRIO

<i>Capítulo 1</i>	09
A DISCIPLINA DE INTRODUÇÃO À LOGÍSTICA NAVAL NA FORMAÇÃO SUPERIOR DA MARINHA: CAMINHOS	
<i>Hercules Guimarães Honorato</i>	
<i>Capítulo 2</i>	21
PSICOMOTRICIDADE NA FAIXA ETÁRIA DE 0 A 3 ANOS	
<i>Stella Grimaldi; Vanessa Uliana Benedicto</i>	
<i>Capítulo 3</i>	31
ESTUDO DA ARTE: AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA – PROVA BRASIL 2013 A 2017	
<i>Josiane dos Santos Aguera; Valdecir Soligo</i>	
<i>Capítulo 4</i>	44
PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM LINGUAGEM EaD POR ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA	
<i>Patrícia Soares de Maria de Medeiros</i>	
<i>Capítulo 5</i>	53
ANÁLISE LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA: NO TOCANTE DA TECNOLOGIA DIGITAL, LINGUA (GEM) NA HIPERMÍDIA, NOVOS (MULTI) LETRAMENTOS E ENSINO	
<i>Remilda Porfírio dos Santos; José Márcio Martins do Nascimento Júnior; Gizelle Maria dos Santos; Josefa Helena Arruda Cabral; Pamêlla Karolyne dos Santos Marques</i>	
<i>Capítulo 6</i>	67
A HISTÓRIA DE LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI: VIDA E OBRA	
<i>Jeani Escher Schmidt; Naiara Aparecida Nascimento; Sonia Ribeiro de Lima; Elisabeth Rossetto</i>	

Capítulo 7..... 76

ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR FRENTE À PANDEMIA DE COVID-19:
DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Caroline Terrazas; Rita de Cássia Ribeiro

Capítulo 8..... 82

A FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DE UMA DISCUSSÃO TEÓRICA

Alan Elias Silva; Karine Karsten

Capítulo 9..... 91

ANÁLISE ACERCA DO LIVRO PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE: UMA
PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA

Maria Aparecida Alves de Souza; Maria do Perpetuo Socorro Campos Fernandes; Luzia da Trindade Souza

Hercules Guimarães Honorato

Professor Me, Pesquisador Núcleo de Implantação do
Instituto Naval de Pós-Graduação - Rio de Janeiro
E-mail – hghhhma@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar ao meio acadêmico como foi construída a disciplina de Introdução à Logística Naval (ILN), que passou a fazer parte do currículo da Escola Naval (EN) a partir de 2016. O estudo é uma pesquisa teórica, de cunho qualitativo, com pesquisas bibliográfica e documental. A pergunta deste estudo: em que medida a Disciplina de ILN contribuirá para uma melhor formação dos Oficiais da Marinha oriundos da EN de acordo com o perfil desejado? O artigo é apresentado em duas seções principais: a primeira trata do marco teórico e dos principais conceitos envolvidos na construção da disciplina, a saber: o currículo; as disciplinas escolares, a Logística, as metodologias ativas e aprendizagem significativa; e a segunda seção apresenta a disciplina, sua ementa, suas metodologias de ensino e avaliação. A conclusão não é fácil, quando pretendemos incluir uma disciplina em uma matriz acadêmica superior e militar, caracterizada por um ensino tradicional e tecnicista, de aprendizagem mecânica e com foco no docente. Os caminhos iniciais, contudo, foram abertos para uma formação em que os discentes se tornassem sujeitos ativos da própria aprendizagem e sintonizados também com o tempo em que estamos vivendo.

Palavras-chave: Currículo; Ensino Superior Militar; Introdução à Logística Naval

INTRODUÇÃO

“Em qualquer espécie de projeto duas coisas devem ser consideradas: primeiramente a qualidade absoluta do projeto; em segundo lugar a facilidade de execução”
(Jean-Jacques Rousseau)

A competição da Era Industrial se transformou na competição da Era da Informação e Globalização. Verificamos que estamos imersos em um mundo de rápidas mudanças em diversos contextos, principalmente motivadas pela chamada revolução das tecnologias de informação e conhecimento, advindas em especial da grande rede e dentro de uma sociedade complexa e diversificada. O homem plural, dentro desse meio incerto e globalizante, procura crescer e buscar sua melhor formação, instrumentalizando sua transformação social. Contudo, concordando com Zygmunt Bauman em entrevista a Alba Porcheddu (2009, p.667), que a “[...] arte de viver em um mundo ultras saturados de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver”.

É notório que para o profissional do século XXI, as escolas (como instituição formadora do homem cidadão e trabalhador) e o seu currículo sofrem influências poderosas, positivas ou negativas, de todas as modificações do mundo em que vivemos, recebendo constantes desafios da sociedade, da comunidade onde está inserida, do seu ambiente externo e interno, dos professores, alunos e demais componentes educacionais, e, em especial, quando começam a ser idealizadas, construídas.

Nesse caminho da formação desse sujeito social, histórico e político que opta pelo ensino superior militar em uma das academias militares, visando, ao final, uma formação de qualidade acadêmica e profissional. Compostas pela Escola Naval (EN), Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) e Academia da Força Aérea (AFA), estas Instituições de Ensino Superior (IES) militares têm como tarefa principal a formação dos seus oficiais para os primeiros postos da carreira militar. Os oficiais formados obtêm a certificação em áreas específicas do seu emprego como Força Armada, se tornando, ao término da graduação, bacharéis em ciências militares, com reconhecimento do Ministério da Educação (MEC) como graduação superior.

A partir dessas colocações iniciais, este professor da EN, que teve sua especialização em Logística pelo Instituto COPPEAD de Administração, recebeu a tarefa do Superintendente de Ensino, responsável pela gestão acadêmica da instituição, de elaborar a ementa de uma nova disciplina na área de Logística, com foco no ambiente marítimo-naval, que faria parte do currículo da instituição e que deveria ser para todo o corpo discente de um determinado ano de formação do ciclo escolar. A ideia de uma nova disciplina surgiu da verificação pela Alta Administração Acadêmica da instituição de construir conhecimentos a partir da constatação, com outras disciplinas já integrantes da formação do oficial da Marinha, da falta de conteúdos que tratassem de um tema muito importante para o campo do conhecimento militar e em especial nos dias atuais, ou seja, a Logística. O nome escolhido para a disciplina foi “Introdução à Logística Naval” (ILN).

Assim exposto surgiu a inquietação inicial deste pesquisador para a montagem da referida disciplina, que culminou com a seguinte pergunta síntese deste estudo: em que medida a adoção da Disciplina de ILN contribuirá para uma melhor formação dos Oficiais da Marinha oriundos da EN de acordo com o perfil desejado?

Espera-se que este estudo seja relevante na medida em que é mais uma ferramenta no plano ontológico e epistemológico do *continuum* estabelecido quando da apresentação da práxis interdisciplinar em 2016 e posterior, na procura de uma ação ativa, construtiva e reconstrutiva dos saberes que serão despertados e conquistados, em especial no campo do ensino superior militar, e na complementação de uma formação ampla de um jovem oficial da MB na preparação para sua vida profissional.

O artigo completo é apresentado em duas seções principais, além da Introdução e das Considerações Finais. A primeira trata do marco teórico e dos principais conceitos envolvidos na construção do referencial teórico estruturante da disciplina em tela, a saber: o currículo; as disciplinas escolares, a Logística do seu aspecto amplo ao militar-naval, as metodologias ativas e aprendizagem significativa. Ao final, é apresentada a disciplina criada em 2014 e integrante do currículo de formação do oficial da Marinha a partir de 2016, sua ementa, suas metodologias de avaliação e os seus caminhos iniciais nos dois anos de sua aplicação efetiva.

METODOLOGIA

O estudo em questão é uma pesquisa teórica, de cunho qualitativo, que teve como metodologia as pesquisas bibliográfica e documental como técnicas exploratórias iniciais. A escolha da pesquisa qualitativa teve como escopo a ênfase na interpretação, “na compreensão das motivações, culturas, valores, ideologias, crenças e sentimentos que

movem os sujeitos, que dão significado à realidade estudada e não aos fatos observáveis e passíveis de serem medidos estatisticamente” (IVENICKI; CANEN, 2016, p.11). Conforme esses mesmos autores, a análise documental é um exemplo da metodologia qualitativa, por isso este pesquisador mergulhou sobre fontes escritas e destinou-se à interpretação do material levantado para a nossa investigação.

O MARCO TEÓRICO

Neste capítulo são apresentados os principais conceitos envolvidos para a construção da disciplina em estudo. Este autor se alinha com o pensamento de Moran (2015, p.31), quando "todos os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos, os espaços precisam ser revistos e isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem-sucedidos para aprender”.

O currículo

Em relação à conceituação de currículo, podemos listar até 50 definições que são apresentadas pela literatura, o que nos dá uma ideia do quanto as concepções são variáveis e diferentes quanto ao seu significado e às suas funções. Schmidt (2003) pondera que não existe uma definição certa ou totalmente exata, e sim a mais atual. Quando se escolhe um pensador ou teorizador do currículo, está-se definindo por uma determinada concepção, que inclui compromissos sociais, políticos e ideológicos.

Segundo o Dicionário de Educação (VAN ZANTEN, 2011, p.163), “a noção de currículo, numa acepção restrita, designa o conteúdo de ensino (os conhecimentos, as competências, as aptidões etc) e a ordem da sua progressão no decorrer do tempo”. Partindo-se de um aspecto mais amplo, o currículo é um instrumento que é utilizado por diferentes sociedades para se desenvolver ou mesmo para sua conservação, transformando e renovando os conhecimentos que são historicamente construídos e acumulados para serem socializados às gerações mais jovens (MOREIRA, 2009).

Young (2011) deixa claro que currículo é mais amplo do que um mero depósito de disciplinas e conteúdo, sendo considerados com importância as notas e os resultados avaliativos, uma forma de prestar contas em vez de um guia para os professores. O currículo precisa ser visto como tendo uma finalidade própria, o desenvolvimento intelectual dos discentes, refletindo o “conhecimento que um país considera importante que esteja ao alcance de todos os estudantes” (YOUNG, 2011, p.612), e no nosso caso, a Marinha do Brasil (MB) na formação de seus oficiais.

Um conceito simples e direto é apresentado por Silva (2016, p.15): “é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir”. Ainda apresentado como uma seleção, Schmidt (2003, p.60) argumenta que o currículo “[...] é o próprio fundamento de qualquer sistema de ensino, ele é o elemento nuclear do projeto pedagógico da escola, viabilizando o processo de ensino e aprendizagem”.

Uma matriz curricular atual e no estado da arte da formação superior militar para os dias atuais foi o desejado pela EN.

AS DISCIPLINAS ESCOLARES

André Chervel (1988), pesquisador francês, apresenta a disciplina, para nós, "em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte", o que pode ser resumido "a aquilo que se ensina e ponto final".

Pinto (2014) assevera que as disciplinas são concebidas como um produto cultural, constituídas pelo aparato didático-pedagógico que guia o ensino. Segundo ainda Santomé (1998, grifo nosso), uma determinada disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, as fronteiras do conhecimento, **concentrando as experiências dentro de um determinado ângulo de visão.**

Em suma, a organização disciplinar traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas, organizam as atividades, o tempo e o espaço no trabalho escolar, a forma como diversos professores ensinam, em sucessivos anos, a milhares de alunos. "Uma disciplina deverá, antes de tudo, estabelecer e definir suas fronteiras constituintes." (JAPIASSU, 1976, p.61).

METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

As metodologias ativas é o processo de ensino e aprendizagem que são centrados no estudante, tornando-o protagonista na construção do seu próprio conhecimento, por intermédio de processos interativos individuais ou coletivos com a finalidade precípua de encontrar soluções para um determinado problema, quer seja real ou fictício (SANTOS; ALMEIDA, 2018). Diesel, Baldez e Martins (2017, p.271) ratificam e complementam que no método ativo "os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma coletiva."

O aluno passa a possuir um sentimento de pertencimento e coparticipação, assumindo uma postura ativa, onde o docente passa a ser um mediador, facilitador e ativador, deixando para trás a concepção bancária quando o "educador é o que sabe e os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra e os educandos, os que escutam docilmente [...]" (GADOTTI, 2004, p.69). Reforça-se, assim, a frase de Paulo Freire (2008, p. 23) que "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem á condição de objeto, um do outro."

Moran (2015) afirma que devam existir problemas e situações reais, o mais próximo da realidade, que os discentes passarão a vivenciar em sua vida profissional, de forma antecipada e durante o curso, para a efetivação das metodologias ativas de aprendizagem. Seria, em síntese, a prática caminhando lado a lado, ou até mesmo, antecipadamente, à teoria. Poderíamos citar algumas metodologias ativas, porém, vamos conceituar apenas naquela que foi empregada na nova disciplina, ou seja, a aprendizagem baseada em problemas (*Problem Based Learning* - PBL), onde os discentes desenvolvem competências e habilidades de resoluções de problemas, "provendo um ambiente propício para o desenvolvimento meta-cognitivo dos estudantes" (HARYANI et al., 2014 apud ROCHA; LEMOS, 2014, p.3). A PBL significa que os alunos são apresentados aos problemas reais ou criados e têm que tentar caminhar no sentido de resolvê-los, por intermédio dos conteúdos apresentados.

A noção de aprendizagem significativa veio com a ideia de ruptura com a aprendizagem mecânica, onde a informação é armazenada arbitrariamente, e considerada como necessária para um ensino-aprendizagem que está sintonizado apenas na voz do professor, sem respaldo e retorno via conhecimentos prévio dos discentes e uma preparação apenas para uma avaliação somativa, onde o resultado final está em uma boa nota e não na retenção de novos conhecimentos. Moreira e Masini (1982, p.7) argumentam que a aprendizagem se torna significativa "quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem a aprende", onde existem abstrações da experiência dos alunos.

A LOGÍSTICA E A LOGÍSTICA NAVAL

A base da bibliografia básica tinha que ser decidida para a construção de uma nova disciplina que seria explorada pelos Aspirantes¹. Por isso mesmo, alguns conceitos principais são expostos nesta subseção sobre a Logística, no seu sentido amplo, chegando até a Logística Naval, escopo da nossa disciplina.

Segundo Ballou (2006, p.27, grifo nosso), podemos conceituar o termo Logística como o "[...] ramo da **ciência militar** que lida com a obtenção, manutenção e transporte de material, pessoal e instalações.". A Logística teve sua origem no ambiente das guerras, no militar, e posteriormente foi caminhando para outras áreas do conhecimento. O que para este autor significaria, em simples palavras e levando para o setor empresarial, atender ao cliente, disponibilizando o produto ou serviço desejado e certo, no tempo certo e, principalmente, na hora certa.

A MB, segundo o seu Manual de Logística (BRASIL, 2003, p. 1-3, grifo nosso), adota o seguinte conceito para a Logística: "[...] é a componente da **arte da guerra** que tem como propósito obter e distribuir às Forças Armadas os recursos de pessoal, material e serviços em quantidade, qualidade, momento e lugar por elas determinados, satisfazendo as necessidades na preparação e na execução de suas operações exigidas pela guerra."

Cada uma das três Forças Armadas tem as suas especificidades, porém, é conceituada de forma ampla a Logística Naval, como sendo: "O ramo da logística militar concernente aos meios, efetivos e organizações de comando, controle, comunicações e apoio **empregados pela Marinha** para atender às necessidades das forças navais". (BRASIL, 2003, p. 1-3, grifo nosso). Ao final, pincelando apenas o que está grifado nos conceitos, podemos ter a certeza que esta nova disciplina está bem justificada para fazer parte de uma matriz curricular de uma IES militar e de formação naval.

O currículo escolar e os seus desafios

É notório que qualquer ambiente educacional de qualquer nível e o seu currículo acadêmico sofre influências poderosas, que podem ser positivas ou negativas, de todas as modificações do mundo em que vivemos, globalizado e tecnologicamente, recebendo constantes desafios para o que seja ensinando aos seus alunos esteja atual e preparando-o para a sua formação acadêmica e para o mundo do trabalho. O que Freire (2008, p. 26) afirma que a produção do saber que se deseja deva "[...] reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão."

Segundo Oliveira (2008, p. 542, grifo nosso), já em 1922, Émile Durkheim em sua obra *Éducation et Sociologie*, chamava a atenção para que nós, os educadores, voltássemos para a sociedade, esta que experimenta transformações profundas, hoje em dia aceleradas, e que leva consigo a educação, uma de suas componentes principais. Este mesmo autor realçava que:

É a sociedade, pois, que devemos interrogar, são as suas necessidades que devemos conhecer, porquanto a elas é que nos cumpre atender. **Limitar-nos a olhar para dentro de nós mesmos, seria desviar nossos olhos da realidade que nos importa atingir**, e isso nos colocaria na impossibilidade de nada compreender do movimento que arrasta o mundo, ao redor de nós e nós próprios com ele [...].

O currículo não é neutro como na teoria de Ralph Tyler, ele se liga ao poder, "à homogeneização ou diferenciação da escola, e por isso os educadores precisam estar

¹ Aspirantes - como são denominados os discentes da EN.

alertas às suas implicações sociológicas e culturais quando de sua estruturação” (OLIVEIRA, 2008, p. 545). Ele é intencionalmente pensado ou deveria ser a partir da definição de pessoa que se quer formar, relacionando aos perfis de demanda social e, em específico, à demanda de trabalho, e no caso deste estudo, a profissionalização do militar da Marinha.

Não é tarefa fácil estabelecer o que a sociedade atual exige da educação, e vice-versa, essencialmente, numa sociedade tecnológica em constante mutação, em que as repercussões da técnica e a ciência impõem novos desafios à educação. O que nos deixa claro que a escola estandardizada, segundo Moran (2015, p.16) “[...] ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalidade e visão empreendedora.”.

A DISCIPLINA DE INTRODUÇÃO A LOGÍSTICA NAVAL

A Escola Naval (EN), considerada a instituição de ensino superior mais antiga do Brasil, visto que veio com a família real portuguesa fugida do jugo do Imperador francês Napoleão Bonaparte, em 1808. Esta IES militar é o estabelecimento de ensino da Marinha responsável pelo Curso de Graduação na área de Ciências Navais, formando Oficiais de Marinha para os Corpos² da Armada (CA), de Fuzileiros Navais (CFN) e de Intendentes da Marinha (CIM), habilitados em eletrônica, mecânica, sistemas de armas e administração, com o propósito de capacitá-los para o pleno exercício de atividades operativas e funções técnico-administrativas, seja a bordo, em terra ou em unidades de tropa, inerentes aos primeiros postos da carreira militar-naval (ESCOLA NAVAL, 2017).

Com base no perfil estabelecido e desejado, retirado da Sinopse Geral do Curso de graduação da EN, determinadas competências e habilidades, específicas e comuns, que em síntese e com o foco neste estudo formam as bases no início da construção de uma disciplina que atenderia, entre outros aspectos:

- [...] **Analisar os dados disponíveis e tomar decisões** corretas, oportunas e adequadas, mesmo em situações difíceis ou sob condições de tensão (capacidade de decisão);
- **Executar diversas tarefas** cumulativamente, atendendo às demandas de forma prática, sem se perder em aspectos pouco relevantes, atuando de maneira eficiente e eficaz (objetividade);
- **Planejar as atividades** de seu setor ordenando de maneira sistemática e eficiente as etapas a serem realizadas ou ideias explanadas (organização).
- **Prever os meios necessários e esquematizar as etapas a serem cumpridas**, antecipando alternativas para solucionar possíveis dificuldades (capacidade de planejamento);
- Trabalhar em harmonia e boa vontade com outras pessoas para o mesmo fim, considerando os outros e respeitando as seus interesses legítimos, necessidades e pontos de vista (**cooperação**); e
- Aplicar continuamente sua **capacidade de resolução de problemas**, orientando, assim, as ações a serem tomadas (capacidade de tomar decisão); [...] (ESCOLA NAVAL, 2017, p. 2-3, grifo nosso).

E assim, tendo por base o perfil desejado aos oficiais da MB para os primeiros postos da carreira e em consonância com uma disciplina atual para uma matriz curricular contemporânea, começamos a nossa caminhada pela estruturação de uma nova disciplina,

² Corpos - coletivo de militares da MB com determinada formação profissional.

com foco na Marinha, na qual o discente fosse também um ator principal na relação professor-aluno e na construção coletiva do seu conhecimento.

A construção da Disciplina de ILN

A determinação para a construção de uma nova disciplina, no caso específico da Logística, deveria contar com alguns pontos que não poderíamos esquecer, sendo o principal o parco número de horas-aula, ou seja, apenas 33 tempos de 45 minutos que foram, à princípio, disponibilizados. Tal limitador foi muito importante para as escolhas do que deveríamos transmitir à todos os Aspirantes do 3º ano, independente da escolha do seu corpo de formação, ou seja, Corpos da Armada, Fuzileiros Navais e Intendentes. O que isso representava: que a ementa teria que ser direta, objetiva, ampla e que atendesse a formação de um oficial de uma maneira geral, sem esquecermos o perfil desejado.

Outro fator considerado na escolha dos conteúdos da ementa foi que não houvesse, quer na própria instituição ou mesmo durante a formação continuada dos seus egressos, conteúdos repetidos ou desatualizados. Partimos então para uma verificação no currículo da própria EN e verificamos que existe uma disciplina de Administração do Material e Logística, com uma unidade de ensino denominada "Gestão Eficaz de Operações e Logística", de 12 horas-aula, apenas para o terceiro ano do Corpo de Intendentes e com foco apenas na Logística Empresarial. Por conseguinte, a nova disciplina tinha o seu espaço no currículo, pois o foco era uma Logística Naval e para todos os alunos do 3º ano, não deveria haver superposição de conteúdos a serem ministrados.

A decisão por uma bibliografia simples e objetiva veio de encontro aos manuais existentes tanto no Ministério da Defesa (MD) e da Marinha no Brasil, ou seja, o MD-20 (BRASIL, 2002) e o EMA-400 (BRASIL, 2003), que normatizam o tema Logística Militar e Naval dentro da própria estrutura de formação profissional. Porém, havia um conteúdo que este professor resolveu incorporar que seria dar as noções básicas de Mobilização Nacional, considerada importante nos dias atuais e, em especial, por exemplo, em situações de calamidades climáticas.

Porém, ainda carecia de uma sedimentação dessa nova disciplina com os currículos das academias congêneres, ou seja, as Academias Militar das Agulhas Negras (AMAN) e da Força Aérea (AFA). Por isso mesmo, foram verificados e analisados os seus currículos, onde verificamos que já existia uma disciplina de Logística e com foco no ambiente militar específico a cada Força. Em suma, a Disciplina de ILN estava pronta para ser estruturada e ratificava a sua necessidade.

A ementa e as unidades de estudos

A nova disciplina teria que ter o seu foco no ambiente naval, ou seja, na MB. Por isso mesmo, os seguintes objetivos foram propostos: (i) Apresentar a evolução da Logística ao longo do tempo, seus conceitos, classificação e seu relacionamento com outras atividades essenciais ao emprego do Poder Militar; (ii) Descrever a estrutura básica da Logística na MB; (iii) Apresentar o ciclo logístico na MB; (iv) Descrever as funções logísticas na MB; (v) Introduzir o apoio logístico desenvolvido na MB; (vi) Definir as responsabilidades pela Logística e seu planejamento na MB; e (vii) Apresentar os principais custos e problemas Logísticos na MB.

A especialização deste autor em Logística pelo Instituto COPPEAD de Administração em 2009, desvelou ainda alguns conteúdos que deveriam ser apresentados com fulcro em uma melhor formação e também na amplitude dos conhecimentos importantes para os graduandos, como a discussão sobre a Terceirização e os Provedores de Serviços Logísticos. Como comentado anteriormente, julgamos também importante e necessário que

introduzíssemos a temática da Mobilização Nacional para os futuros oficiais da Marinha.

Assim exposto, estes objetivos foram transformados em unidades de estudo, como preconizado nas normas de formação de uma disciplina para o Sistema de Ensino Naval (SEN) da MB. Contudo, não poderíamos afastar da sala de aula a experiência do docente, militar com 32 anos de serviço ativo na área de Logística, muito menos relegar a um segundo plano a vivência, mesmo que pouca, dos discentes, enquanto desenvolvem outras atividades não acadêmicas na Escola Naval, como exemplo, as viagens de veleiros para participarem de competições, onde a atividade logística é empregada do início ao fim.

Outro ponto a ressaltar e trabalhando fora do currículo estipulado para ILN são os dez minutos finais de cada tempo de aula, onde este docente contava sua experiência profissional no campo da Logística, como oficial Intendente, além de sua vivência como cidadão integrante da nossa sociedade, onde também era liberado para toda e qualquer troca de informações dos discentes em relação ao seu dia a dia em uma IES militar, quando passam a semana em aquartelamento, em situações de cunho logístico.

A avaliação e seus resultados

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, “ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora” (MORÁN, 2015, p.16). Foi com este pensamento desse autor que a metodologia de avaliação para esta disciplina foi proposta, saindo das tradicionais provas e testes standardizados.

As normas de avaliação dessa IES militar preveem testes e provas, sendo um teste e uma prova por semestre. Como a disciplina só conseguiu 33 tempos de aulas e acreditando numa avaliação mais formativa do que somativa, este autor resolveu utilizar no lugar do teste um trabalho de grupo (TG), nos mesmos moldes dos que são praticados nos demais cursos de carreira da MB, ou seja, os alunos em graduação ainda estariam sendo preparados para a sua formação continuada no SEN.

A atividade de TG foi apresentada em sala de aula, no primeiro dia efetivo de aula, e seguindo um roteiro impresso e distribuído em quantidade suficiente para cada grupo, que já estava distribuído com seus integrantes, com um mínimo de cinco e no máximo oito discentes, de acordo com o número de alunos por cada turma.

Foram disponibilizados sete temas em Logística para que os grupos explorassem, independentes dos conteúdos ministrados pelo docente. A quantidade de temas foi devido ao número maior de grupos em uma mesma sala de aula. No total, contando sala de aulas e grupos, foram 39 grupos em 2016 e 43 grupos em 2017. Os temas foram: Logística: o estado da arte; a terceirização logística; a Mobilização nacional; Custos Logísticos; Funções Logísticas; a Logística Reversa; e o Apoio Logístico Integrado. O caminho a ser seguido em relação ao trabalho do grupo era de responsabilidade dos grupos, porém, foram disponibilizados na ementa quatro tempos para as reuniões dos grupos em sala de aula e para que as dúvidas surgidas fossem sanadas com este docente-orientador.

Os grupos, obrigatoriamente, foram divididos internamente da seguinte maneira:

- *Dirigente* - um dos discentes, o mais bem classificado, conhecido como mais antigo, exerceria a função de "Dirigente" do grupo, ou seja, o responsável pela coordenação e distribuição das tarefas inerentes ao grupo, sendo também a ligação com a docência, este responsável pela orientação dos trabalhos;

- *Relator* - seria um dos integrantes do grupo e responsável pela organização escrita do estudo propriamente dito. Faria também a entrega do trabalho em meio físico e envio por meio digital ao docente para avaliação. A escolha do relator ficaria a cargo do próprio grupo; e

- *Apresentador* - discente escolhido também no seio do próprio grupo, para fazer a apresentação do trabalho à turma e em data prevista no calendário de trabalho desta atividade avaliativa.

O critério de avaliação do trabalho seria: Conteúdo do TG - 7 (sete) pontos; apresentação do TG em sala de aula - um ponto; a criatividade do grupo - um ponto; e a forma/ABNT - um ponto. A apresentação seria livre para os grupos, podendo usar o data-show disponível em sala de aula ou outra metodologia que o grupo achar melhor, porém, o tempo disponível será de 15 (quinze) minutos para cada grupo.

A nota final do grupo foi um total de pontos que seria distribuído pelos seus próprios integrantes como nota do teste. Interessante situação ocorreu, onde tivemos grupos que distribuíram igualmente os pontos, dividindo-o pelo número de componentes e outros que distribuíram de acordo com o trabalho que o discente desenvolveu no grupo. Tivemos grupos onde todos os seus integrantes tiraram graus iguais e outros, por exemplo, em que um discente recebeu 10,0 e outro componente ficou 6,0 (seis) de nota de teste no mesmo grupo. Tal metodologia procurou avaliar, além dos conteúdos estudados, a relação desenvolvida de distribuição de tarefas e estudos dentro dos grupos, além da liderança que deveria ser exercida e esperada pelo aluno dirigente.

A qualidade dos trabalhos apresentados foi considerada muito boa, sendo que três deles foram escolhidos para publicação na Revista de Villegagnon de 2017, periódico institucional com tiragem anual, impresso e eletrônico, da Escola Naval. Os seguintes estudos foram publicados: "A impressora 3D como ferramenta logística na MB"; "Voo Air France 447: um estudo de caso sob a ótica logística"; e "Forças Armadas e Defesa Civil: atuação conjunta".

Em relação a prova, que é requisito para a nota final do Aspirante e que tem peso dois na média final, a metodologia utilizada foi uma prova discursiva, com apenas uma questão de correlacionar colunas. O discente teria que responder as questões abertas com suas palavras, em função dos conceitos apreendidos em sala de aula e dos estudos realizados. Um exemplo de questão com maior pontuação, dois pontos, foi a seguinte: "***De acordo com os conhecimentos adquiridos na Disciplina de Introdução à Logística Naval (ILN) conceitue Logística, Logística Militar e Logística Naval.***", onde era determinado que a resposta teria que ter um mínimo de dez e máximo de 20 linhas.

Uma das questões integrantes da nota da prova, que valia um ponto, foi o chamado "teste surpresa". No primeiro dia de aula, todos os discentes receberam um artigo, "A logística militar nas forças armadas russas: ensinamentos", de dez laudas, de autoria de Marco Antônio de Freitas Coutinho e Konitskaia, publicado no Anuário da Academia Militar das Agulhas Negras, em 2015. O artigo desenvolve, na prática, todas as situações logísticas enfrentadas pela antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) durante a segunda Grande Guerra. Foram estipuladas oito questões, sendo uma para cada sala de aula, onde a turma escolhia a pergunta que seria respondida em uma hora de teste.

Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso (MORÁN, 2015, p.19). Foi esse o caminho procurado por este docente, contextualizar a disciplina de ILN com a profissão que irão trabalhar pelos próximos anos. Ao final, as médias finais das turmas de 2016 e de 2017 foram, respectivamente, 7,5 e 7,8, consideradas boas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao assumirmos a tarefa de construir uma disciplina do zero e para uma IES militar, cujo foco deveria ser a Marinha, ou seja, o objetivo central deveria ser a Logística Naval, a que é praticada pela Força Armada, e alguns pontos merecem destaques: (i) o pouco tempo de sala de aula disponibilizado para a nova disciplina, apenas 33 horas-aula; (ii) obrigatoriedade das avaliações com graus somativos ao final da carga de conteúdos; (iii) a formação em Logística empresarial do autor e a sua experiência profissional; (iv) o uso de casos logísticos reais (PBL) e aprendizagem significativa; (v) o discente no centro da relação ensino-aprendizagem. Tudo isso foram ingredientes importantes colocados no caldeirão de uma ementa que melhor traduzisse tudo que o jovem e futuro oficial da MB deveria conhecer, ou pelo menos, saber onde procurar se desejasse.

Ao escolhermos o caminho da avaliação formativa, onde o Aspirante colocaria os seus conceitos e o que tinha compreendido dos conteúdos ministrados e estudados, da pontuação por criatividade no trabalho de grupo, dos diversos estudos de casos que foram disponibilizados, quer impressos ou mesmo em vídeos, como forma de aprendizagem baseada em problemas, associava ainda o que acontecia no seu dia a dia dentro da Escola Naval, emitia sua análise e questionava os caminhos que foram tomados pelos decisores e, assim, construía o seu próprio conhecimento, a sua própria aprendizagem significativa, para além da sala de aula, para sua profissão e para sua vida.

Diferente dos graduandos das instituições civis, que terão no mercado de trabalho a real destinação dos conhecimentos apreendidos em sua graduação, onde serão selecionados ou não, os jovens formados no ensino superior militar já possuem emprego garantido, serão designados para assumirem cargos em organizações militares em todo o Brasil, quer organizações em terra, mar ou rios. Por isso mesmo, deveremos formar bem os nossos futuros oficiais, é a nossa principal responsabilidade como docentes, tanto para a profissão que exercerão, quanto para serem integrantes ativos e participativos em nossa sociedade.

A conclusão não é fácil, talvez a aplicação seja ainda mais difícil, quando pretendemos incluir uma disciplina em uma matriz acadêmica superior e militar, caracterizada por um ensino tradicional e tecnicista, de aprendizagem mecânica e com foco no docente, detentor de todos os conteúdos, e que deva estar sintonizado também com o tempo em que estamos vivendo. No mesmo momento pretende-se que as implicações sociais e a realidade do mundo contemporâneo sejam refletida e conscientizada pelos alunos, aproximando-os da sociedade e da comunidade onde estão inseridos, preparando-os para enfrentarem os novos desafios do séc. XXI. Relembrando que este estudo tem por base a formação superior militar, um ensino que tem evoluído, em certa medida, rápido com o advento das novas tecnologias da arte da guerra.

Ao final, acreditamos que o início está sendo promissor em relação ao ensino e aprendizagem da disciplina criada em 2014, que iniciou sua participação na matriz curricular da Escola Naval em 2016, ainda é uma criança de dois anos, que cabe ainda muitos anos para o seu amadurecimento, mas a base curricular foi lançada. Terminamos, assim, esta apresentação com uma frase de Pablo Neruda que retrata com clareza o que procuramos realizar com a Disciplina de "Introdução à Logística Naval": "Escrever é fácil. Você começa com uma letra maiúscula e termina com um ponto final. No meio você coloca ideias".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLOU, R. H. **Gerenciamento da cadeia de suprimentos/logística empresarial**. Tradução de Raul Rubenich. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

BRASIL. Marinha do Brasil. Estado-Maior da Armada. **EMA-400. Manual de Logística da Marinha**. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Defesa. **MD42-M-02. Doutrina de Logística Militar**. Brasília, DF, 2002.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Tradução de Guacira Lopes Louro. **Histoire de l'éducation**, n. 38, maio 1988.

COUTINHO, M. A. de F.; KONITSKAIA, J. A Logística Militar nas Forças Armadas Russas: ensinamentos. **Anuário da Academia Militar das Agulhas Negras**, ano 5, n. 5. Resende, RJ: Academia Militar das Agulhas Negras, 2015.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Themo**, v.14, n.1, Lajeado, RS, p.268-288, 2017.

ESCOLA NAVAL. **Currículo**: curso de graduação de oficiais. Rio de Janeiro, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. (Coleção Leitura).

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

IVENICKI, A.; CANEN, A. G. **Metodologia da Pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Série Logoteca).

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa, PR: Foca-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas, v.2).

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Ed. Moraes, 1982.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: questões atuais. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

OLIVEIRA, Z. M. F. de. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 535-548, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/9818888-Curriculo-um-instrumento-educacional-social-e-cultural.html>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

PINTO, N. B. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológico de uma prática historiográfica. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.14, n.41, p.125-142, jan./abr. 2014.

PORCHEDDU, A. Zigmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Tradução: Neide Luzia de Resende e Marcello Bulgarelli. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.137, p.661-684, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016>. Acesso em: 20 ago. 2018.

ROCHA, H. M.; LEMOS, W. de M. Metodologias Ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. In: IX SIMPÓSIO PEDAGÓGICO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, São Paulo, de 02 a 04 set. 2014, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco. **Anais eletrônicos...** São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, P. C.; ALMEIDA, M. E. B. T. M. P. de. Formação discente e as metodologias ativas: o caso de uma intuição de ensino superior. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (CIET:ENPED:2018), 26 jun. a 13 jul. 2018, Universidade Federal de São Carlos. **Anais eletrônicos...**, São Carlos, SP, 2018. Disponível em: <<http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/39>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

SCHMIDT, E. S. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v.11, n.1, p.59-69, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/492>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed; 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VAN ZANTEN, A. (Coord.). **Dicionário de Educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Tradução de Laura Beatriz Áreas Coimbra. Revisão Técnica de Antônio Flavio Barbosa Moreira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

Stella GrimaldiProfessora Doutora em Educação Escolar – Matão/SP
UNESP – FCLar - professoradoutorastella@gmail.com**Vanessa Uliana Benedicto**Professora Psicomotricista do Berçário – Matão/SP
Colégio Integrado de Matão - vanessa.dicto@hotmail.com

RESUMO

A Psicomotricidade vem ganhando espaço na atualidade de maneira preventiva e reeducativa do desenvolvimento humano. Atentou-se nesta pesquisa à coordenação motora fina e visomotora em crianças de 0 a 3 anos de idade pelo valor de alta função que as mãos exercem no corpo permitindo a elas a análise e descoberta do mundo exterior bem como o conhecimento íntimo do próprio corpo, pois exercita os pequenos músculos através de movimentos precisos e delicados. Visando a esse aspecto, teve-se como objetivo analisar como a psicomotricidade, mais especificamente a coordenação motora fina e visomotora em crianças de 0 a 3 anos de idade, contribuirá para o desenvolvimento motor e cognitivo no decorrer da aprendizagem. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa qualitativa. A coleta de dados foi realizada de fevereiro a novembro de 2013 em duas Creches em um município do interior paulista, sendo uma pertencente ao sistema privado e outra ao sistema público municipal, através de anotações em diário de campo e, posteriormente, fez-se a análise dos registros fotográficos em estímulos psicomotores e aplicou-se questionário avaliativo junto aos professores. As observações constataram que estímulos motores finos precoces são a base do processo educacional e quando bem trabalhados melhoram a preensão da pinça trípode, não importando o tipo de sistema (público ou privado), e sim a valorização da importância em se trabalhar estímulos visomotores e de coordenação motora fina dentro da Creche.

Palavras-chave: Creche; Coordenação Visomotora; Mãos; Preensão.

INTRODUÇÃO

Para a elaboração desse relato de experiência, escolhemos a temática psicomotricidade, pois, vem ganhando espaço na atualidade, atuando de maneira preventiva e reeducativa do desenvolvimento humano. Atentou-se, mais especificamente, para a coordenação motora fina e visomotora em crianças de 0 a 3 anos de idade pelo valor de alta função que as mãos exercem no corpo, permitindo ao ser humano a análise e descoberta do mundo exterior, bem como, o conhecimento íntimo do próprio corpo.

Sabendo-se que a coordenação motora fina e visomotora exercitam os pequenos músculos através de movimentos precisos e delicados, esse trabalho tem por objetivo conhecer como a estimulação precoce da coordenação motora fina e visomotora podem contribuir para o desenvolvimento motor e cognitivo da aprendizagem.

Entretanto, nos propusemos a compreender a importância da estimulação da coordenação motora fina, aliados a coordenação óculo manual dentro da Creche; observar e comparar as práticas pedagógicas de uma escola do sistema público e outra de âmbito privado de uma cidade do interior de São Paulo; conhecer sobre a história da psicomotricidade seu surgimento e suas contribuições para a atualidade.

Como metodologia, utilizou-se a pesquisa qualitativa¹. A coleta de dados foi realizada de fevereiro a novembro de 2013 em duas Creches em um município do interior paulista, sendo uma pertencente ao sistema privado e outra ao sistema público municipal, através de anotações em diário de campo e, posteriormente, fez-se a análise dos registros fotográficos em estímulos psicomotores e aplicou-se questionário avaliativo junto aos professores.

O trabalho apresentado está dividido em 4 tópicos, sendo que no tópico 1 apresenta a coordenação motora fina e óculo manual na Educação Infantil, demonstrando a importância do trabalho das mãos aliados a visão; o tópico 2 expõe a história da psicomotricidade, importância e suas contribuições na atualidade; o tópico 3 discorre sobre a contribuição da coordenação motora fina no desenvolvimento motor e cognitivo no decorrer da aprendizagem e o último tópico trata de práticas pedagógicas na Creche do sistema público e privado de uma cidade do interior paulista, visando comparações entre as duas escolas participantes da pesquisa.

Concluimos que a criança é quem constrói sua evolução, tocando, experimentando dentro de sua necessidade de crescimento e interação com o meio.

COORDENAÇÃO MOTORA FINA E ÓCULO MANUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Coordenação motora fina é a movimentação de pequenos músculos, referentes aos movimentos de mãos e dedos. Está estreitamente ligada à coordenação visomotora, também conhecida por coordenação óculo manual; portanto, é o trabalho das mãos aliados ao campo de visão, tornando-se um conjunto que se complementa.

Hoje o homem também necessita destas habilidades, embora tenha se adaptado ao meio em que vive. Necessita ter um bom domínio corporal, boa percepção auditiva e visual, uma lateralidade bem definida, faculdade de simbolização, orientação espaço temporal, poder de concentração, percepção de forma, tamanho, número, domínio dos diferentes psicomotores como coordenação motora fina, global, equilíbrio" (OLIVEIRA, 2012, pg. 30)

Basicamente está associada à preensão, definida como o ato de agarrar objetos, traz consigo em sua concepção movimentos de segurar, apertar, amassar, rasgar, puxar, encaixar, perfurar, recortar, envolvendo a maneira de segurar e dominar o lápis desde seu estágio inicial chamado de garatujas, conhecido popularmente como rabiscos. Todas essas técnicas preparam a criança para a leitura e a escrita.

Ao nascer o bebê possui uma imaturidade dos neurônios que estão ligados a retina; inicialmente as informações são precárias e chegam ao cérebro distorcido; com o desenvolvimento do sistema nervoso e do órgão sensitivo visual, a criança vai começando a diferenciar e reconhecer objetos e rostos de pessoas. É necessário ainda que esse pequeno ser controle o movimento de seus olhos, o que exige um grande esforço muscular

¹ Segundo BOGDAN e BIKLEN (1994), possui cinco características principais: a fonte de dados direta é o ambiente natural, constituindo o pesquisador o objeto principal; é essencialmente descritiva; interessa mais o processo que os resultados ou produtos; a análise dos dados é feita de forma indutiva e o significado possui vital importância.

da região do campo de visão, aprendendo a focar intencionalmente o objeto que lhe desperta o interesse.

O dedo polegar é considerado o mais importante para desenvolver uma boa função de articulação da mão, pelo importante papel de movimento e força que pode realizar e por possuir uma ótima interação com o dedo indicador, permitindo movimentos delicados. Atividades de estimulações ao movimento de pinça são trabalhados na Educação Infantil desde o Berçário, propiciando a criança movimentos cada vez mais elaborados e precisos, sendo que antes de sua saída da Educação Infantil é capaz de abrir um lacre de latinha de refrigerante sem o auxílio de um adulto, atividade que exige um grande esforço motor.

A criança acompanha com os olhos o movimento das mãos, criando uma unidade entre a coordenação motora fina e a coordenação visomotora, necessitando de muita concentração e atenção para concluir os trabalhos propostos e até mesmo para brincar ou explorar um objeto durante atividades lúdicas. As habilidades motoras finas além de contribuir para a independência trazem para a criança um cuidado com seu aceio pessoal, dando-lhe noções de movimentar as mãos com o auxílio ocular, acompanhando com a visão o movimento das mãos, como por exemplo, ao desabotoar uma roupa e retirar o tênis puxando e desgrudando o velcro.

Para Almeida (2009, p. 49) "[...] Uma criança precisa ser motivada, precisa ser encorajada, precisa ser levada, à possibilidade da tentativa".

Crianças de 0 a 3 anos possuem a capacidade de instigar, analisar e explorar com curiosidade e admiração, utiliza de seu sentido tátil para concluir essas ações, o órgão sensitivo utilizado é a mão e por esse processo pode-se observar o desenvolvimento da motricidade fina da criança. Ao nascer permanece com as mãos fechadas, abrindo e fechando as mãos ao serem tocadas por ato reflexo, segurando firmemente o dedo de um adulto ou um paninho, através da contração dos dedos sem a utilização do polegar, havendo dificuldade em soltar. Começa a demonstrar evolução ao tentar agarrar objetos que lhe chamem a atenção abrindo as mãos por iniciativa própria.

Aparece em seguida o descobrimento das mãos que balança, une, separa, admira, consegue concentrar-se nessas ações e demonstram alegria e satisfação por essa experiência. Aproximadamente por volta dos quatro meses ao realizar o ato de preensão, consegue liberar o dedo polegar antes preso pelos demais dedos contra a palma da mão.

Posteriormente inicia a fase de manter por um período longo as mãos abertas e utilizar a palma das mãos para conhecer e manter contato com o objeto o segurando e começa a fazer a troca de mãos. Depois de algumas tentativas torna-se capaz de segurar um objeto com as duas mãos, utilizando-se de preensão palmar e levá-lo à boca. Começa a segurar a mamadeira sozinha e com o passar dos dias, adquire força e destreza para levantá-la e conseguir esse feito sem ajuda. Passa a segurar simultaneamente um objeto em cada mão.

O polegar começa a manter proximidade com o indicador, porém ainda não conseguem trabalharem juntos, o dedo mínimo vai começando a deixar de participar da preensão palmar, demonstrando evidências de evolução.

Apresenta posteriormente uma maneira para arrastar os objetos menores para si, utilizando os dedos como se "varresse" para perto o objeto desejado. Ainda nessa fase, não dá para identificar se a criança será canhota ou destra, pois, possui a mesma habilidade motora dos dois lados.

Posteriormente consegue total independência do dedo indicador dos demais dedos, conseguindo apontar o objeto pelo qual está interessado. Consegue em seguida rolar um objeto cilíndrico e aumentar seu tempo de concentração em sua ocupação.

Por volta dos 10 meses, começa a desenvolver lentamente mais um de seus lados e a demonstrar preferência por ele iniciando sua fase uni destra. Adquire destreza para desencaixar e rabiscos, segurando o giz com dificuldade e apresentando um traçado leve

ou com batidas sobre a folha, fica feliz com o que vê representado na folha. Chega ao auge da preensão para bebês a utilizando com o movimento de pinça, que é a união do polegar com o indicador para segurar pequenos objetos, como por exemplo, pegar um grão de arroz sobre o cadeirote, adquirindo precisão com o passar do tempo, estando perfeita por volta dos 2 anos. Obtém domínio para empilhamento, tornando-se capaz de construir torres. Crianças bem estimuladas nessa fase inicial da vida chegam à posição de pinça trípode (posição correta de segurar o lápis) aproximadamente aos 3 anos de idade.

A HISTÓRIA DA PSICOMOTRICIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA ATUALIDADE

A palavra psicomotricidade apresenta um significado de junção entre o pensamento e o movimento. O surgimento do termo se deu em 1920.

Segundo Dupré (1909) *apud* Oliveira (2012, p. 28), verificou:

[...] ele já chamava a atenção de seus alunos sobre o desequilíbrio motor, denominado o quadro de debilidade motriz. Verificou que existia uma estreita relação entre as anomalias psicológicas e as anomalias motrizes, o que o levou a formular o termo psicomotricidade. (OLIVEIRA, 2012, p. 28).

Le Boulch (1988) acreditava na importância do papel familiar tanto de maneira positiva quanto negativa no desenvolvimento infantil, podendo tanto ajudar com motivação ou atrapalhar por meio de pressão, exigindo o que a criança ainda não está apta a produzir. Em seus relatos Le Boulch (1988) afirma que a psicomotricidade é um antecedente necessário para o desenvolvimento da escrita e da leitura:

"[...] antes que a criança aprenda a ler, isto é, antes de sua entrada no curso preparatório, o trabalho psicomotor terá como objetivo proporcionar-lhe uma motricidade espontânea, coordenada e rítmica, que será o melhor aval para evitar problemas de disgrafia." (LE BOULCH, 1988, p. 33)

O espanhol Ajuriaguerra (1976) defende a tese de que a psicomotricidade não depende apenas da parte motora e cognitiva, mas também está associada ao lado afetivo, estando ligada as experiências vivenciadas pela criança, afirmando que ela utiliza o corpo como forma de comunicação, perante o meio e a sociedade, organizando sua personalidade particular, evidenciando seus sentimentos.

Para o francês Henry Wallon (1968) a motricidade é um instrumento de comunicação, pois, a criança que ainda não desenvolveu a oralidade é capaz de comunicar-se através de seus movimentos expressando-se afetivamente.

Piaget (1975) destaca como sendo de grande valia a fase sensória motora para o desenvolvimento cognitivo antes do desenvolvimento da oralidade.

Para Jean Piaget (1975) a fase de 0 a 3 anos, chamada por ele fase sensório motora, também conhecida por etapa do corpo vivido, a criança possui uma intensa necessidade de movimentos pelos quais vai conhecendo seu próprio corpo e tudo o que a rodeia, pela espontaneidade de seus gestos e por sua curiosidade aflorada, ajustando suas ações às explorações do meio, ampliando seu conhecimento de mundo.

Atualmente a psicomotricidade tem sido aplicada com o nome de reeducação psicomotora, colocando-se em favor da neuropsiquiatria infantil, abrindo caminho para correções de déficits detectados através de tratamentos apropriados.

Esteban Levin (2002), psicomotricista argentino, tem trazido grandes contribuições com suas pesquisas à atualidade, afirmando que o movimento é indispensável no processo de aprendizagem. Relata ainda que o corpo e os gestos sejam de grande valia para a construção do ser humano, pois, é preciso descobrir o mundo, o ambiente que o cerca

através dos movimentos. Levin (2002) afirma que a psicomotricidade bem aplicada na infância garantirá subsídios para a formação de um adulto bem resolvido, pois, mesmo inconscientemente os movimentos são saberes adquiridos, que com habilidades podem ser colocados em práticas em momentos corriqueiros de trabalho ou eventuais problemas cotidianos, liberando a criatividade das ações.

CONTRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO MOTORA FINA NO DESENVOLVIMENTO MOTOR E COGNITIVO NO DECORRER DA APRENDIZAGEM

O corpo humano é uma referência para o conhecimento do mundo. A criança inicia suas descobertas tocando, apalpando, explorando o que for possível à sua volta, essa atividade proporciona um desenvolvimento cognitivo que segundo Le Boulch (1984) garantirá uma boa alfabetização. Ele utiliza a nomenclatura Educação de Base ao que se refere à Educação psicomotora.

Segundo Fonseca (2008), as atividades psicomotoras agem de maneira a prevenir os problemas que tenham relação com a alfabetização.

Na Educação Infantil há uma busca corporal para que a criança realize o conhecimento de seus limites e capacidades motoras para que o educando possa desenvolver-se com independência e liberdade de suas ações, ou seja, a Educação Infantil está relacionada ao movimento, preparando o indivíduo para ingressar nas próximas etapas educacionais com mais segurança e destreza corporal. Estímulos de coordenação motora fina são trabalhados com a expectativa de reflexos positivos na escrita. Estudos e pesquisas demonstram que a educação psicomotora ajuda a evitar problemas futuros de concentração, confusão de letras, dificuldades na escrita e outros fatores que possam atrapalhar o rendimento da criança dentro do processo educacional; evidenciando que ao haver dificuldades de aprendizagem, em grande parte, o problema está relacionado com as bases do desenvolvimento psicomotor.

Os três primeiros anos de vida da criança são importantes para que ela possa adquirir aquisições de conhecimento do próprio corpo, influenciando fortemente o processo de aprendizagem, sendo que a base psicomotora escolar atua preventivamente no desenvolvimento integral do indivíduo, considerando várias etapas de seu crescimento proporcionando noções básicas para seu desenvolvimento intelectual. A constituição de técnicas educativas pelo movimento e não apenas pelo verbal são insubstituíveis e leva a criança a resolver problemas corriqueiros da idade, a preparando não somente para a alfabetização, mas para o universo adulto. Experiências de ação e movimento são introduzidas e aplicadas através de trabalhos de estimulações motrizes lúdicas, visando o desenvolvimento completo da criança.

Piaget (1975) afirma que a inteligência se constrói a partir da atividade motriz vivenciada pela criança.

"[...] O objetivo central da educação pelo movimento é contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança, da qual depende, ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar". (LE BOULCH, 1984, p.24)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APLICADAS NA CRECHE DO SISTEMA PÚBLICO E PRIVADO EM UMA CIDADE DO INTERIOR PAULISTA

Para a concretização desse trabalho, realizou-se uma observação da atuação dos professores de duas escolas de Educação Infantil de um município localizado no interior do estado de São Paulo, sendo uma pertencente ao sistema público e a outra de âmbito privado. Observaram-se também o desenvolvimento dos alunos em suas respectivas

etapas de desenvolvimento na faixa etária de 0 a 3 anos a quem se propõe conhecer, atentando-se a realização de atividades pedagógicas e suas práticas rotineiras.

Ficticiamente a escola particular será mencionada como "Sementes do Amanhã" e a escola pública como "Brincar é Viver".

Na escola Sementes do Amanhã a aplicação de atividades pedagógicas no Berçário são introduzidas através de projetos. Existe nessa fase um projeto específico para se trabalhar a coordenação motora fina, intitulado Preensão. Esse projeto valoriza o processo de desenvolvimento e ampliação do conhecimento de mundo através das mãos. A faixa etária da sala é de 3 a 15 meses de idade aproximadamente, sendo que a passagem para a próxima fase depende não da idade, e sim que a criança tenha alcançado todos os objetivos propostos para o Berçário (cognitivo, emocional, mastigação, coordenação motora ampla, coordenação motora fina e comunicação).

Há um objetivo para cada ponto citado, sendo o da coordenação motora fina, o movimento de pinça. Nesse local, as crianças são estimuladas, não forçadas, cada bebê tem o seu tempo e como são avaliadas de maneira global, nada impede que crianças precoces vão para a próxima fase com 11 meses ou outras com 18 meses, caso comum entre bebês que nasceram prematuramente.

Esse projeto traz em sua justificativa a preparação da criança para a pinça trípode nas próximas etapas do processo educacional, visando à obtenção de destreza e precisão ao segurar um lápis futuramente. As atividades são diárias e há muita ludicidade em suas aplicações. Entre alguns dos objetivos desse projeto estão: ampliar o controle sobre o próprio corpo; aperfeiçoar habilidades manuais; desenvolver autonomia e independência; manipular objetos; estimular movimentos de preensão; perceber sensações táteis; propiciar a observação, a exploração e a interação com o objeto.

As atividades são baseadas em movimentos de amassar, rasgar, folhear, puxar, desencaixar, empilhar, entre outros.

Paralelos ao projeto são realizadas estimulações que fazem parte da rotina diária e visam à independência do educando, como segurar a mamadeira sem ajuda, carregar a própria lancheira, alimentar-se sozinho com frutas, biscoitos e bolachas que são colocadas sobre o cadeirão. Possuem um tempo livre de contato com os brinquedos, onde são observados não somente sua socialização, mas, o como brincar, como manusear e explorar um determinado brinquedo, há uma grande euforia de toda equipe (professora e auxiliares) que comemoram cada conquista observada, como por exemplo, a independência do dedo indicador dos demais dedos da mão ao colocá-lo esticado em um orifício do brinquedo ou um movimento de pinça ainda com dificuldade, tentando arrancar o nariz de um ursinho. A cada demonstração evolutiva, a criança recebe elogios que valorizam sua autoestima. Todas as atividades são fotografadas e ao final do projeto os pais são chamados para uma apresentação, onde podem conhecer o projeto desenvolvido.

Através de uma exibição de slides, a professora discorre detalhadamente os objetivos de cada atividade, conseguindo a atenção dos pais, que demonstram muito interesse, pois, detalhes pequenos passam despercebidos por eles que ficam felizes ao identificar certas ações dos filhos.

Ao final da apresentação os pais recebem uma avaliação do(a) filho(a) referente ao seu comportamento e desenvolvimento dentro do projeto e deixam com a coordenadora pedagógica da escola um pen drive onde serão colocadas todas as fotos do filho em atividade.

A sala é composta por 14 alunos, uma professora, 4 auxiliares e uma faxineira o que proporciona o cuidado e a higienização de uma forma tranquila e organizada, garantindo tempo para a aplicação do projeto e estimulações individuais.

A próxima fase recebe o nome de Infantil e caminha da mesma maneira que o Berçário, através de projetos, dando continuidade ao trabalho realizado na fase anterior. Essa sala possui 26 crianças, uma professora e 7 auxiliares.

Uma prática introduzida nas ações rotineiras dessa classe é o uso da colher, trabalhando a independência de suas ações. A fase posterior recebe o nome de Fase 1, onde trabalham com o material proposto pelo sistema de ensino ao qual a unidade representa; atividades de coordenação motora fina são aplicadas diariamente. Nessa fase, a criança consegue utilizar com destreza a pinça trípode, folhear livros uma página por vez, rasgar papel crepom e enrolar bolinhas com ele. Em suas rotinas diárias vão desenvolvendo habilidades para colocarem os calçados sozinhos, inclusive destrezas com velcros e fivelas, além de abaixarem e subirem a bermuda sem ajuda mesmo que o elástico às vezes enrole.

O Berçário da escola pública Brincar é Viver trabalha de uma maneira diferente, são realizados apenas 2 projetos anuais que são trabalhados aspectos globais do desenvolvimento, não havendo um projeto específico para coordenação motora fina, a equipe recebe um tema proposto pelo departamento de educação do município e possuem liberdade para criar e desenvolver as atividades a serem aplicadas; há um prazo para entrega, as atividades são registradas com fotos e manuscritos, e ficam em exposição para os pais e comunidade. A sala atende 17 bebês, possui uma professora e uma ADI (auxiliar de desenvolvimento infantil), o que dificulta a divisão de tempo para a realização das atividades, principalmente em período que há crianças em adaptação.

Pela pouca idade a turma necessita de tempo para cuidados, o que faz da professora e da sua auxiliar verdadeiras guerreiras dividindo o tempo entre o cuidar, o brincar e o educar. Atividades de coordenação motora fina são aplicadas duas vezes por semana. São utilizadas pequenas bolas que deslizam como se movimentassem um rolo de pão, puxam tecidos e tentam pegar um ratinho de brinquedo com o movimento de pinça. Aos 5 meses é iniciado o trabalho com chocalhos e estímulos para segurarem a mamadeira com independência, que é conquistada ao 6º mês, quando acontece a descoberta das mãos que observam, admiram e levam à boca não mais de maneira involuntária. Buscam também pelas mãos das educadoras.

Paralelamente com o tempo de engatinhar, começam a desenvolverem o movimento de pinça, o que os levam a procurar por migalhas e pequenos bichinhos como formigas. Em seguida começam a brincar com jogos de encaixe, fazendo insistentes tentativas; utilizam o toque para reconhecer e descobrir tudo que estiver ao seu alcance. São promovidos para a próxima fase quando começam a andar.

As avaliações são feitas do grupo no geral, porém contém observações individuais, são encaminhadas ao Departamento de Educação, onde detectado algum problema é encaminhado um relatório ao NAPE e à direção da escola, que orienta a professora, e esta a sua ADI.

A etapa seguinte recebe o nome de Berçário 2, popularmente conhecida como B2, onde a habilidade motora fina é considerada de extrema importância para o desenvolvimento. São utilizados muito os jogos de encaixe, lego, dominó gigante, massa de modelar. Como na escola do sistema privado, nessa fase, fazem as refeições sem ajuda, demonstrando eficiência em suas habilidades motoras manuais.

A próxima fase é chamada de Maternal 1, onde começam a cuidar do corpo sozinhos buscando incessantemente por independência. Suas atividades manuais envolvem desenhos com interferências, onde já são capazes de segurá-lo corretamente, é muito aplicada atividades com papel crepom onde rasgam e enrolam bolinhas, porém essa sala visa uma importância maior para estímulos de coordenação motora ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos a resultados que apontam contribuições para o desenvolvimento motor e cognitivo na aprendizagem, visto que a estimulação motora aplicada desde muito cedo ainda em bebês leva ao desenvolvimento sensitivo corporal, trazendo a criança o prazer através do toque, o autocontrole de movimentos e a formação de um indivíduo mais seguro, o que serão à base de seu desenvolvimento.

Sendo assim, ficou claramente compreendido que a estimulação motora fina aliada a coordenação óculo manual devem ser baseados dentro da trajetória da Creche, aprimorando em forma de aprendizagem o conhecimento do corpo através de seus movimentos coordenados com seus pensamentos.

Compreendemos que nas duas escolas há uma grande preocupação com a área de coordenação motora fina que são aplicadas de maneiras diferentes, mas, com os mesmos propósitos, visto que o trabalho não depende de aquisição financeira e sim da dedicação e criatividade do professor.

Ao conhecer um pouco mais sobre a história da psicomotricidade e suas contribuições para a atualidade, entendemos que o educador deve tornar-se um facilitador mediador que estimula, mas, que respeita limite, devendo estabelecer com a criança um laço afetivo que lhe assegure ganhar a confiança do educando, um indivíduo ainda tão pequeno em fase de desenvolvimento, unindo aspectos emocionais e cognitivos ao movimento e a percepção de mundo da criança por meio à exploração e conquistas através de estímulos e da reeducação psicomotora.

Contudo, concluímos que a estimulação precoce da coordenação motora fina pode contribuir para o desenvolvimento educacional infantil motivando a capacidade sensitiva através das sensações e relações com o corpo e com o exterior (o outro e os objetos), cultivando a capacidade perceptiva, a organização de movimentos; levando a descoberta de poderes de ação criativa e emocional, o que amplia e valoriza a autoestima transmitindo segurança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJURIAGUERRA, J. **Manual da psiquiatria infantil**. 1976. Rio de Janeiro - Masson do Brasil.

ALMEIDA, G. P. **Teoria e Prática em Psicomotricidade**. 3 ed. São Paulo: Wak, 2011.

_____. **Teoria e Prática em Psicomotricidade**. 6 ed. RJ: Wak, 2009.

A Psicomotricidade na Educação Infantil de Bebê. Disponível no site: <<www.congressosaber.com.br/userfiles/file/apresentacao_serjio_nacarato_saber11.pdf>>. Acesso dia 15 de Out. de 2013.

Áreas da Psicomotricidade. Disponível no site: <<<http://www.fontedosaber.com/psicologia/areas-da-psicomotricidade.html>>>. Acesso dia 25 de Out. de 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

COSTA, A. C. **Psicopedagogia e psicomotricidade**: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem. Petrópolis, RJ. Vozes, 2001.

FONSECA, V. da. **Desenvolvimento Psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre. Artmed, 2008.

GODTSFRIEDT, J. **Desenvolvimento Motor: Motricidade Global e Fina**. Postado em Abril de 2010. Disponível no site: << www.efdeportes.com/efd143/motricidade-global-e-fina.htm>>. Acesso dia 01 de Nov. 2013.

LE BOULCH, J. **Filogênese da motricidade. Psicomotricidade: Estruturas Psicomotoras**. Artes médicas. Editora Artmed. Lisboa: Ed. 70, 1982.

_____. **Educação Psicomotora**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1988.

_____. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 06 anos**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1984.

LEVIN, E. **A Infância em cena**. 2002. Editora Vozes.

_____. **Psicomotricidade: O corpo ajuda o aluno a aprender**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-fisica/pratica-pedagogica/esteban-levin-corpo-ajuda-aluno-aprender-423993.shtml>. Acesso dia 10 de Jun. de 2013

LUMINIS, S. L. Tradução e adaptação Adriana de Almeida Navarro. **Estimulação Precoce inteligência emocional e cognitiva de 0 a 1 ano**. Barueri, SP. Grupo Cultural, 2009.

MOURA, P. M. de L. e S. **Estudo de Força de Preensão Palmar em Diferentes Faixas Etárias do Desenvolvimento Humano**. Universidade de Brasília -UNB Faculdade de Ciências da Saúde- FS. Programa de Pós Graduação em Ciências da Saúde. Disponível no site: <<www.repositorio.unb.br/10482/16991/Disser_PatriciaMartinsLSMoura.pdf>>. Acesso dia 20 de Out. de 2013.

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 1997.

_____. **Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 17 ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2012.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Zahar 1975. Rio de Janeiro.

PSICOMOTRICIDADE – **Preensão Manual**. Postado por Luciana Gurgel dia 11 de Set. de 2011. Disponível no site: <http://www.psicomotricidadeeaprendizagem.blogspot.com.br/2011_09_01_archive.html>. Acesso 05 de Nov. de 2013.

SANTOS, S. D.; OLIVEIRA, V. X. **A psicomotricidade e sua contribuição para o processo de alfabetização e letramento**. Fecilcam, Pedagogia, TCC. Disponível no site:<< www.fecilcam.br/nupem/anais_V_epct/PDF/ciencias_humanas/18_SANTOS_OLIVEIRA.pdf>>. Acesso dia 30 de Out. de 2013.

SCOBAR, L. **A importância da psicomotricidade na contribuição para aprendizagem.** Postado dia 27 de Set. de 2011. Disponível no site: <<jraleandro.blogspot.com.br/2011/09/importancia da psicomotricidade na contribuição para aprendizagem.>> Acesso dia 06 de Set. de 2013.

UEKAWA, D. T. **Psicomotricidade:** O desenvolvimento motor na Educação Infantil. Disponível em: www.uel.br/ceca/pedagogia/.../DAIANE%20TIEMI%20UEKAWA.pdf. Acesso dia 15 de Jun. de 2013.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Ed. 70. 1968. São Paulo.

Josiane dos Santos Aguera

Especialista em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE campus de Cascavel -PR; Pedagoga pela mesma instituição
E-mail: aguerajosi@hotmail.com

Valdecir Soligo

Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS;
Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo - UPF. Graduado em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Graduado em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP. Professor adjunto no colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE campus de Cascavel - PR.
E-mail: valdecir_soligo@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho expõe sobre a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, mais conhecida como Prova Brasil, como política de avaliação em larga escala, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. O objetivo deste trabalho é desvendar e examinar o conhecimento já elaborado sobre Prova Brasil, no período de 2013 a 2017, por meio dos resumos das Dissertações e Teses. Para isso, o trabalho se deu por meio do buscador – Banco de Teses e Dissertações da Capes, trata-se de pesquisa qualitativa-quantitativa que teve como foco a análise dos resumos dos trabalhos referentes à palavra chave: Prova Brasil. Os resultados da pesquisa identificam três categorias principais de produção acadêmica voltadas para as concepções em torno da Prova Brasil. A primeira delas é composta por pesquisas que investigam as avaliações em larga escala de forma crítica apontando os aspectos reguladores do sistema e do Estado ao ponto de muitos negarem sua necessidade. Um segundo grupo, composto, principalmente pelos propositores de modelos avaliativos em larga escala, apresentam estudos voltados para o desenvolvimento de métodos e técnicas de avaliação, sem muita preocupação com as críticas políticas e sociais indicando o potencial das avaliações em larga escala na busca pela qualidade da educação. O terceiro grupo, apresenta características dos outros dois. Ao analisarem os instrumentos, processos e resultados, apresentam um conjunto de críticas, muito próximas do primeiro grupo apresentado, mas, também, percebem potenciais oriundo dos processos de avaliação em larga escala. Este grupo não faz apologia as avaliações, mas também não negam sua importância no cenário educacional atual.

Palavras-chave: Prova Brasil; IDEB; Avaliações em larga escala

INTRODUÇÃO

A motivação para estudar a problemática da avaliação iniciou-se a partir de um projeto de iniciação científica na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, campus Cascavel-PR, e se deu pelo anseio de compreender em que situação está a discussão sobre avaliações em larga escala, com vistas para o ensino fundamental, como Prova Brasil em programas de pós-graduação em educação, por compreendermos que a

temática é extremamente relevante para a área da educação e por ser os programas de pós-graduação os principais responsáveis pela produção científica da área. Realizamos uma pesquisa fundamentada no método de investigação estado da arte, na qual buscamos os trabalhos produzidos na temática Prova Brasil entre 2013 e 2017.

Os autores usados para conceituar o que vem a ser “estado da arte”, foram: Soares (1989), Ferreira (2002), e Romanowski e Ens (2006), e para entender os resumos dos trabalhos selecionados seguimos as recomendações de Barhtin (1997), ao propor que podemos ler cada resumo como um dos gêneros ligados à esfera acadêmica, com determinada finalidade e com certas condições específicas de produção.

O objetivo desta pesquisa é desvendar e examinar o conhecimento já elaborado sobre Prova Brasil, no período de 2013 a 2017, por meio dos resumos das Dissertações (mestrado) e Teses (doutorado), apontando os temas abordados nas pesquisas.

A abordagem metodológica para esse estudo foi à qualitativa-quantitativa, por meio do painel de informações quantitativas – Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, procuramos trabalhamos a partir das palavras chave: Prova Brasil. Os filtros selecionados foram: tipo: mestrado (dissertação)/doutorado (tese); ano: 2013 a 2017; grande área conhecimento: ciências humanas; área conhecimento: educação; área avaliação: educação; área concentração: educação; e nome programa: educação.

O CAMINHO DAS “PEDRAS”, A METODOLOGIA

Inicialmente nos dedicamos a compreensão do que vem a ser avaliação em larga escala, os autores para esse entendimento foram: Werle (2010); Bonamino (2012); Santana e Rother (2014); entre outros.

A partir da compreensão do conceito de avaliação em larga escala, optamos por uma avaliação externa específica denominada Prova Brasil, logo a pesquisa pelos resumos de teses e dissertações passou a buscar pela palavra-chave: Prova Brasil. A abordagem metodológica para esse estudo foi à qualitativa-quantitativa, por meio do painel de informações quantitativas – Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, procuramos trabalhamos com o termo: Prova Brasil no título. Os filtros selecionados foram: tipo: mestrado (dissertação)/doutorado (tese); ano: 2013 a 2017; grande área conhecimento: ciências humanas; área conhecimento: educação; área avaliação: educação; área concentração: educação; e nome programa: educação.

Quando se trata de utilizar como fonte de pesquisa os catálogos com dados bibliográficos e resumos, o pesquisador tem dois momentos distintos, como indica Ferreira (2002). O primeiro é a interação, através da quantificação e identificação de dados bibliográfico, com o objetivo de mapear determinada produção num período delimitado, em anos, locais ou áreas de produção. No segundo momento, o pesquisador procura analisar tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas.

Com o objetivo de fazer o levantamento e análise da produção bibliográfica, selecionamos os trabalhos de dissertações e teses a partir dos títulos pertinentes ao assunto, o critério de escolha considerou os resumos que contemplavam o tema Prova Brasil e/ou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, especificamente para o Ensino Fundamental I, ou seja até o 5º ano, foram descartados trabalhos voltados para a mesma avaliação onde o ano letivo era 9º ano do Ensino Fundamental II, assim a seleção final resultou em 24 dissertações e 3 teses publicadas entre 2013 a 2017.

O ESTADO DA ARTE OU ESTADO DO CONHECIMENTO, O MÉTODO

Os trabalhos denominados “estado da arte ou estado do conhecimento” se constituem, segundo Soares (1989), em um momento necessário de organização das pesquisas produzidas em uma determinada área. Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema é necessária, no processo da evolução da ciência, para fins de organização do conjunto de informações e resultados já obtidos. É o que permite indicar possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses. Esse tipo de pesquisa tem suscitado debates, quanto ao seu objeto de investigação. Para Ferreira (2002), o que move os pesquisadores é a sensação do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas, em determinada área do conhecimento, que apresenta crescimento tanto qualitativo quanto quantitativo.

Nesse aspecto, parece-nos que, quando se trata de utilizar como fonte de pesquisa os catálogos com dados bibliográficos e resumos, o pesquisador tem dois momentos distintos, como indica Ferreira (2002).

O primeiro é a interação, através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear determinada produção em um período delimitado em anos, locais ou áreas de produção. No segundo momento, o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de listar essa produção. Busca analisar tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas. Os dois momentos não se diferenciam apenas como etapa de um mesmo processo investigativo, mas substancialmente, pelo fato de o primeiro oferecer certo conforto ao pesquisador. Isso ocorre, pois esse encontra nos resumos, os dados que lhe possibilitam mapear e organizar quantitativamente a produção da área. Já no segundo momento o pesquisador se depara com as limitações dos resumos.

Como aponta Romanowski e Ens (2006, p. 39) Estados da arte contribuem para representar a constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, apontam para as restrições sobre “o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificam experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada”.

De acordo com os autores citados no parágrafo anterior a revisão do conhecimento produzido sobre o tema “é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43).

Acreditando ser possível aproximar as duas tendências, ou seja mapear a produção acadêmica sobre Prova Brasil e/ou IDEB, e ao mesmo tempo reconhecendo as limitações oferecidas pelos resumos, analisar as tendências, ênfases, escolhas metodológicas e técnicas, optamos por trabalhar apenas com o Banco de Teses da Capes. Seguindo as recomendações de Barhtin (1997), ao propor que podemos ler cada resumo como um dos gêneros ligados à esfera acadêmica, com determinada finalidade e com certas condições específicas de produção. Assim cada resumo deve ser lido pelos elementos que o constituem. Os resumos devem ser lidos como constituintes de uma determinada cadeia de comunicação verbal, onde suscita respostas e responde a outros resumos.

De todo modo é possível estabelecer, a partir dos resumos de dissertações uma rede sobre determinado conhecimento, formada por diferentes elos, ligados a partir do mesmo suporte material que os abriga, no caso específico deste trabalho, o Banco de Teses da Capes. Um conjunto de resumos organizados em torno de uma área do conhecimento pode apresentar parte da história desse conhecimento ou, até mesmo, de suas agências, promotoras. Por outro lado um pesquisador jamais terá controle sobre seu objeto de pesquisa, mas terá a construção parcial da história de sua área de interesse.

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: APROXIMAÇÕES

Para que possamos compreender os aspectos discutidos nos resumos extraídos do buscador da CAPES, apresentaremos um breve texto conceituando o que são avaliações em larga escala, e ainda o que é a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, uma vez que nosso ponto de partida de estudo seguiu essa ordem de apresentação.

No Brasil, o primeiro indício formal de avaliação em larga escala, aparece no ano de 1988, embora não estivessem formalmente regulamentadas as avaliações em larga escala, há indícios legais na Constituição Federal brasileira de 1988: “Art.206 VII - garantia de padrão de qualidade; Art. 209 II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público”. (BRASIL, 1988, p.117 a 118). No entanto nesse momento a lei não define como será avaliada a qualidade da educação.

Na década de 1990 é instituído o Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB, nos anos 2000, passou por mudanças com a ampliação da população-alvo da avaliação. Em 2005, criou-se um estrato censitário para aplicação de instrumentos em escolas públicas de 5º ano e no 9º ano do Ensino Fundamental, com a publicação da Portaria Ministério da Educação -MEC nº 931/2005 definiu que o SAEB passaria a ser constituído pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, conhecida como Prova Brasil.

A primeira Prova Brasil ocorreu em novembro de 2005. Em 2005 e 2007 a avaliação foi censitária para as escolas urbanas. Segundo Aguera e Soligo (2019):

Os resultados da Prova Brasil de 2007 passaram a integrar o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em 2009, o INEP e o MEC, distribuíram duas publicações em todas as escolas públicas: a Matriz de Referência da Prova Brasil e do Saeb – Ensino Fundamental e a Matriz de Referência do Saeb – Ensino Médio, ambas com exemplos de itens de edições anteriores comentados. As matrizes de referência vem a ser os pressupostos teóricos que embasam a avaliação, e os descritores é uma série de exemplos de itens (questões) sobre língua portuguesa e matemática das séries a serem avaliadas. (AGUERA E SOLIGO, 2019, p.22)

Em 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, ele é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar, aprovação, (obtida pelo Censo Escolar anualmente) e as médias de desempenho nas avaliações externas aplicadas pelo INEP, como a Prova Brasil. (MEC, 2021)

Nesse sentido as escolas que obtiveram o maior número de aprovações e as mais altas médias nas avaliações externas, terão a média do IDEB elevada, em contrapartida, a nota é inferior para as escolas que apresentam uma taxa maior de reprovação, e notas inferiores nas avaliações, o IDEB ainda propõe uma média Nacional e uma média por escolas, de acordo com a nota conquistada em anos anteriores.

O ESTADO DA ARTE DA PROVA BRASIL: OS DADOS

Realizamos análises dos resumos das teses e dissertações dos cursos de Pós-Graduação selecionados pela palavra-chave Prova-Brasil, no banco de Teses da Capes, disponíveis on-line.

A opção pela busca “Prova Brasil” se deve ao fato que quando pesquisamos através da expressão “avaliação em larga escala”, o sistema expõe todos os trabalhos que tratam de avaliações em larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, Provinha Brasil e outras avaliações.

Assim optamos pela avaliação que pretendíamos trabalhar, por isso a palavra-chave usou o próprio nome da avaliação – Prova Brasil.

A princípio, tratava-se de 1692 trabalhos de Dissertações e 931 trabalhos de Teses, encontrados no buscador através da palavra-chave, no entanto após a leitura dos resumos obtivemos o total de 24 Dissertações e 3 Teses que compõe o *corpus* desta pesquisa, e referem-se especificamente à Prova Brasil. As pesquisas excluídas se justificam em virtude dos trabalhos se referirem à avaliação do 9º ano do Ensino Fundamental, ou mesmo por não pertencer a nossa busca, já que procurávamos trabalhos voltados para o Ensino Fundamental I, ou seja a Prova Brasil para o 5º ano do Ensino Fundamental.

Para a seleção dos resumos, consideramos a temática Prova Brasil para o 5º ano do Ensino Fundamental I, e ainda o IDEB uma vez que esse índice é calculado também a partir da nota da avaliação.

Como resultado final encontramos a seguinte quantidade de trabalhos:

Tabela 1

ANO	DISSERTAÇÃO	TESE
2013	6	0
2014	5	0
2015	3	1
2016	5	2
2017	5	0

Fonte: Dados elaborados por meio da análise dos resumos de teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses Capes para a pesquisa o estado do conhecimento sobre Prova Brasil e/ou IDEB – 2013 a 2017.

Os trabalhos pertenciam as seguintes Universidades: Universidade São Francisco (2); Universidade Estadual de Ponta Grossa (1); Universidade Regional de Blumenau (1); Universidade do Vale de Itajaí (2); Universidade Federal do Pará (1); Universidade Federal do Acre (1); Universidade de Brasília (4); Universidade Federal de Rondônia (1); Universidade Federal de São Carlos (2); Universidade Estadual de Campinas (1); Universidade de São Paulo (3); Universidade Federal de Santa Maria (1); Universidade Federal do Rio de Janeiro (1); Universidade Federal do Rio Grande (1); Universidade Federal de Santa Maria (1); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1); Universidade Federal de Viçosa (1); Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1); Fundação Universidade Federal do Piauí (1). Ao observarmos a vinculação das pesquisas as instituições podemos inferir que há boa distribuição pelo território brasileiro, ainda que tenhamos mais trabalhos vinculados a Universidades do Sul e Sudeste há também representatividade nas demais regiões.

Como apresentado em nossa metodologia, selecionamos apenas trabalhos pertencentes à grande área conhecimento: ciências humanas; área conhecimento: educação; área avaliação: educação; área concentração: educação; e nome programa: educação. Portanto os resumos a serem explorados referem-se à trabalhos voltados para educação.

Os resumos apresentaram objetivos e resultados, os quais apresentaremos seguindo a a ordem, dissertações (24) e então as teses (3):

Scaransi (2013) dissertou sobre as concepções de letramentos que embasam uma das avaliações externas brasileiras, a Matriz de Referência da Prova Brasil e o Modelo do Teste da Prova Brasil do 5º ano do Ensino Fundamental. Os resultados revelaram um modelo que evidencia e valoriza a escrita como um processo único e neutro, desvinculado de contextos sociais, históricos e políticos. Nesse contexto, as ideologias da sociedade

dominante veiculam como verdades absolutas, não havendo espaços para discussões de diferentes ideias e sentidos.

Stadler (2017) em sua dissertação, analisou informações contidas nas plataformas Devolutivas Pedagógicas e QEdU sobre os resultados da Prova Brasil/Saeb de Matemática do 5º ano do Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa apontaram que nas duas plataformas analisadas, há possibilidades de acesso a múltiplos resultados da Prova Brasil/Saeb. O autor reconhece que os dados podem auxiliar na análise do ensino e de aprendizagem de matemática, no entanto é necessário que o usuário saiba interpretar os dados para utilizá-los no contexto escolar.

Kath (2017) buscou compreender em sua dissertação os sentidos que estudantes de 5º ano de uma escola pública estadual de Santa Catarina produzem sobre a Prova Brasil de Língua Portuguesa. Os resultados apontam que os sentidos produzidos sobre a Prova Brasil na ideologia do cotidiano e que circulam na esfera escolar pelos estudantes conflitam com a ideologia que circula no discurso oficial do Estado, não tendo a compreensão dos objetivos da prova por parte dos sujeitos, tampouco da dimensão de uso, ou da utilização dos resultados. Percebemos pelo resumo que a avaliação interfere no trabalho pedagógico nas aulas de língua portuguesa, uma vez que simulados são realizados como provas preparatórias para a avaliação, no entanto após a realização da avaliação externa, a rotina escolar não retoma os conteúdos antes trabalhados para o teste, o autor aponta que há necessidade de se ampliar as discussões sobre a Prova Brasil – enquanto instrumento do Estado que traz no seu bojo um discurso de pretendida qualidade – incluindo o estudante avaliado como cidadão crítico e participe desse contexto.

Delfino (2014) objetivou dissertar no sentido de desvendar como os resultados da Prova Brasil são utilizados pelos gestores no âmbito da gestão pedagógica e administrativa de suas respectivas escolas e, também, discutir as lacunas deixadas ao longo do processo. Os dados coletados mostraram que os gestores escolares entendem a importância da Prova Brasil para a qualidade de ensino e percebem algum impacto da aplicação desta no desenvolvimento pedagógico.

Domingues (2013) expõe em sua dissertação a relação da Prova Brasil com a política de formação de professores, o autor verifica as orientações pedagógicas que foram trabalhadas com esses profissionais. Nos resultados obtidos foi possível verificar que as orientações pedagógicas que foram trabalhadas com os professores que atuam nas séries avaliadas pela Prova Brasil se fortaleceram por meio do programa de formação de professores chamado de alfabetização matemática leitura e escrita, que se adequou totalmente às diretrizes, aos tópicos, aos temas e aos descritores dessa política de avaliação.

Silva (2016) disserta sobre quais os efeitos que a Prova Brasil tem causado dentro das instituições escolares, mais especificamente em relação ao trabalho pedagógico e ao currículo escolar nos estabelecimentos da rede municipal de educação em Rio Branco. Os resultados identificaram a ênfase dada aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática que configuram a Prova Brasil. Contudo o autor aponta que compreensões difusas no tocante à forma como os professores reconhecem a intercorrência desse processo em suas práticas de sala de aula.

Costa (2015) analisou em sua dissertação as concepções e as práticas avaliativas em matemática dos docentes dos anos iniciais de uma escola pública do Ensino Fundamental do Distrito Federal, a partir de uma compreensão teórica fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético. Como resultados conclui-se que a escola possuía alguns desafios dialéticos: crescer qualitativamente, a fim de notar o desenvolvimento das aprendizagens dos seus estudantes e ainda atingir as metas quantitativas projetadas para a sua realidade; observou-se a necessidade de modificar as concepções dos docentes sobre a avaliação da aprendizagem em matemática por meio da formação continuada, a

fim de superar as dimensões curriculares propostas pelos descritores das avaliações em larga escala e a transmissão de conhecimentos de forma mecanizada. O autor afirma que quando realiza avaliações da aprendizagem baseadas na estrutura de avaliação externa (Prova Brasil) configura-se como instrumento de regulação e responsabilização escolar (accountability) e em particular dos professores, baseando-se em uma política meritocrática e excludente.

Queiroz (2013) dissertou sobre qual concepção de letramento está presente no referencial teórico, que subsidia a avaliação de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental do Saeb e da Prova Brasil, e analisar se a concepção adotada reflete as Matrizes de Referência e os testes aplicados desde 1995. Os resultados mostraram que o Saeb e a Prova Brasil precisam avançar na definição do perfil de leitor que pretendem realmente avaliar ao término de cada etapa da educação básica, primando pela coerência e consistência entre referencial teórico, Matriz de Referência e testes, pois da forma como essas avaliações estão estruturadas não se consegue sequer atender aos anseios funcionais da sociedade econômica, algo contemplado pelo referencial teórico, mas ausente na Matriz de Referência e nos testes.

Santos (2014) apresentou em sua dissertação quais são as principais propostas e programas educacionais “ofertados”, pelo governo federal. Os resultados apontam que os programas estão desvinculados da realidade em que se encontra a educação pública, pois buscam apenas a melhoria do IDEB, mesmo que de forma manipulada. Verificou-se que os gestores e educadores possuem dúvidas sobre a elaboração e aplicação da avaliação, especialmente, quanto à utilização das informações por ela produzidas, que geralmente desconhecem como se chega àquela nota fornecida pelo INEP.

Blengini (2015) pesquisou em sua dissertação sobre a percepção de professores do ensino fundamental (anos iniciais) sobre as contribuições do trabalho docente para uma educação de qualidade. Os resultados obtidos com o questionário socioeconômico e as entrevistas realizadas apontaram para a necessidade de se questionar os atuais processos de avaliação institucional, pois as educadoras pesquisadas, em sua maioria, destacam mais aspectos negativos do que contribuições das avaliações externas para a prática docente de qualidade.

Cortez (2016) dissertou com o objetivo de compreender quais as percepções que os professores têm sobre as avaliações externas, particularmente sobre a Prova Brasil. Nos resultados foi possível perceber que a Prova Brasil, que consome uma parte considerável de recursos públicos, deveria ter como foco o trabalho real de sala de aula, para que os resultados possam refletir de modo mais próximo o que se ensina e o que se aprende. Quanto aos resultados disponibilizados pelo IDEB, foi possível concluir que servem para ranquear as escolas, apesar de poderem até levar à reflexão passageira e momentânea.

Capocchi (2017) em sua dissertação analisou os efeitos colaterais indesejados de avaliações externas quando combinadas a políticas de responsabilização (accountability) escolar no Brasil. Nos resultados conclui-se que há necessidade dos formuladores de avaliações tomarem cuidados para controlar os dois efeitos estudados.

Bragagnolo (2017) pesquisou em sua dissertação as relações entre o processo de avaliação em larga escala e a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial. Os resultados apontam que a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial, nas avaliações em larga escala, previu a presença de um monitor para auxiliar durante a realização da Prova Brasil, porém, esse auxílio foi efetivado pelas professoras da Educação Especial. Contudo o autor observa que as professoras apontam para a necessidade de adaptações no instrumento avaliativo, as quais podem ser realizadas pela escola, pelos professores, por estes conhecerem as necessidades dos alunos.

Braga (2016) dissertou sobre as atribuições que intensificaram a atuação do diretor escolar, instituídas pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, nas escolas participantes

da Prova Brasil, nos anos de 2007 a 2013, da rede municipal de Bom Jesus da Lapa. Os resultados da análise demonstraram que houve mudança no papel do diretor escolar, após a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE 2007, e também evidenciaram que as políticas da Educação Básica vão tomando forma nos aspectos gerencialistas, calcados no modelo empregado pela administração do Estado.

Riscal (2013) em sua dissertação se propõe a verificar estatisticamente e analisar se a gestão democrática tem impactado no desempenho das escolas em avaliações externas. Os resultados deste estudo mostraram que as maiores médias do IDEB referem-se às escolas em que os Conselhos Escolares sempre definem e validam os aspectos pedagógicos, financeiros e administrativos. Além disso, a construção de um Projeto Pedagógico com a participação de toda a comunidade escolar, a participação dos pais no Conselho Escolar, a frequência de reuniões do Conselho Escolar e a escolha do diretor escolar por eleição ou concurso público são outros fatores relacionados à gestão democrática que influem positivamente no IDEB.

Galvão (2016) disserta sobre a relação entre gasto por aluno e desempenho em matemática na Prova Brasil de 2013, por meio de análise de regressão. Os resultados obtidos indicam uma relação positiva e significativa entre os gastos com Coordenação pedagógica e o desempenho em matemática.

Almeida (2013) expõe em sua dissertação que os resultados encontrados na sua pesquisa sugerem que os professores não são contrários às avaliações externas nem à divulgação dos resultados, porém reconhecem limitações e incorreções e criticam a forma como tais avaliações são constituídas e imputadas às escolas.

Freitas (2014) disserta a respeito dos impactos e das impressões dos diretores das escolas municipais urbanas da cidade do Rio Grande – RS sobre as avaliações externas realizadas pela União. O autor concluiu que os gestores escolares podem mediar os sentidos e significados das avaliações externas junto à comunidade escolar, utilizando-se dos resultados como mecanismo de reflexão sobre as práticas educativas e promover mudanças didático-pedagógicas que contribuam com a qualificação da educação escolar.

Freitas, P, F (2014) expõe em sua dissertação que a divulgação dos resultados das avaliações especialmente a Prova Brasil, é insuficiente para fornecer a apropriação de dados. Sendo necessária a formação para o uso das informações geradas pelas avaliações externas.

Antunes (2014) disserta no sentido que as formas de utilização do SAEB tem representado o retrocesso da escola pública, o retrocesso da educação e inviabiliza a organização e o desenvolvimento do trabalho escolar autônomo e democrático.

Oliveira (2015) aponta em sua dissertação que as avaliações em larga escala estão contribuindo para desqualificação do magistério, devido à formação aligeirada, apostilada. Uma vez que a escola recebe materiais de apoio preparatórios para as avaliações, interferindo no currículo escolar e no trabalho pedagógico.

Viera (2014) disserta em seus resultados que as professoras sofrem modificações no seu trabalho pedagógico pelas avaliações externas, pois elas trabalham em um contexto desfavorável, com sobrecarga de tarefas a serem desempenhadas, delineando, assim, uma nova lógica no seu ofício; os cursos de formação continuada, apesar de existirem, não conseguem atingir situações da prática cotidiana, pois os temas abordados nesses cursos não dão voz ao professor, sendo desenvolvidos de acordo com o que a SRE observa nas escolas e com questões que colaboram para a maior defasagem nos resultados das avaliações.

Gremelmaier (2016) observa em sua dissertação uma tendência caracterizada pela percepção de que, a cobrança da escola para que o professor aborde um conteúdo que estará presente nas avaliações em larga escala contribui para a melhoria da qualidade, por outro, uma tendência que acredita na avaliação com função diagnóstica e de mediação

para o conhecimento. Os dados da pesquisa revelam ainda que, embora a busca de melhoria dos resultados nas avaliações externas venha orientando as ações propostas pelo sistema os professores, ao falarem sobre avaliação, referem-se muito mais às avaliações da aprendizagem, realizadas na própria escola.

Rocha (2013) considerou em sua dissertação que as políticas públicas educacionais, quando são implantadas e apropriadas pelos sujeitos, podem produzir efeitos positivos nas instituições escolares. O Ideb constitui um instrumento que pode orientar a escola no processo de autoavaliação e um meio para possibilitá-la a se enxergar em relação a ela própria no sentido de provocar a identificação de possíveis intervenções capazes de conduzir à melhoria.

Rodrigues (2016) pesquisou em sua tese a relação entre o perfil de escolaridade dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas brasileiras e as práticas pedagógicas, por eles desenvolvidas em sala de aula, a partir de dados contextuais da Prova Brasil, edição 2013. Como resultado aponta que há diferença expressiva entre as práticas pedagógicas de professores com curso superior e sem curso superior, bem como entre professores com licenciaturas específicas quando se trata de utilização do tempo escolar, efetivação do conteúdo ministrado e escolha dos procedimentos didáticos.

Fischer (2016) buscou compreender em sua tese os significados que a avaliação externa em larga escala Prova Brasil vem produzindo para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma rede municipal catarinense e as suas influências na prática docente. Como resultado de sua pesquisa percebeu-se que o instrumento Prova Brasil tem imprimido nos professores, participantes desta pesquisa, significados de “mensuração de qualidade, classificação e legitimidade” quanto à finalidade dessa avaliação, de “de avaliação do trabalho docente, responsabilidade e controle” em relação ao trabalho docente e de “quantitativo, competitividade e seletividade” devido à maneira pela qual os resultados da prova têm sido utilizados.

Andrade (2015) propõe em sua tese analisar como as possíveis formas de interpretação dos indicadores de qualidade da educação básica, pelas diferentes áreas de conhecimento, representam contribuições para o avanço do conhecimento acerca a Avaliação em Larga Escala e para o avanço dos processos de gestão educacional. Seus estudos indicam que nem todas as formas de interpretação das informações acerca da Avaliação em Larga Escala representam avanços para o conhecimento, tanto das políticas de avaliação quanto dos processos de gestão educacional.

CONSIDERAÇÕES A GUISA DAS CONCLUSÕES

Para além do apresentado, foi possível identificar dois modelos principais de produção acadêmica voltadas para as concepções em torno do Sistema Nacional de Avaliação – Prova Brasil, corroborando com os estudos de Elba Siqueirade Sá Barretto de 2001.

A primeira delas é composta por um grupo de pesquisas que investigam as avaliações em larga escala de forma crítica apontando a função reguladora das avaliações alinhadas com o modelo adotado pelo Estado, levando parte dos pesquisadores a negar sua necessidade. Identificam inúmeros problemas políticos no processo de elaboração, aplicação e divulgação. Partem principalmente dos estudos sobre ontologia da avaliação em perspectiva marxista.

Um segundo grupo, composto, principalmente pelos propositores de modelos avaliativos em larga escala, apresentam estudos voltados para o desenvolvimento de métodos e técnicas de avaliação, sem muita preocupação com as críticas políticas e sociais. Preocupam-se com as ferramentas de coletas e técnicas de aplicação e

desenvolvimento avaliativo apontando para o potencial presente no sistema de avaliações em larga escala para o alcance da qualidade da educação.

Entretanto, nosso estudo, também identifica um grupo de pesquisas que permeia os dois modelos anteriormente descritos. Este grupo, ao analisarem os instrumentos, processos e resultados, apresentam um conjunto de críticas, muito próximas do primeiro grupo apresentado, mas, também, percebem potenciais oriundo dos processos de avaliação em larga escala, não fazendo apologia as avaliações em larga escala, mas também não negam sua importância no cenário educacional atual. Deste modo, este estudo, avança em relação ao estudo de Barreto (2001), por incluir uma terceira categoria aos modelos apresentados pela autora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUERA, J, S; SOLIGO, V. Histórico das avaliações em larga escala – Prova Brasil. In: **Educação em Debate – Perspectivas da produção acadêmica**. Curitiba- PR, 2019. p.15-25.

ALMEIDA, ANDREA BAPTISTA DE. **As políticas públicas de avaliação e a prática docente: percepções dos professores dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias** 14/06/2013 110 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH.

ANDRADE, ALENIS CLEUSA DE. **INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB O OLHAR DA PESQUISA CIENTÍFICA: PROVA BRASIL E IDEB'** 26/03/2015 193 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARRETTO, E. S. S. **AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA ENTRE DOIS MODELOS**. Educação & Sociedade, ano XXII, no 75, Agosto/2001

BLENGINI, GABRIELLE DELLELA. **TRABALHO DOCENTE E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: dificuldades encontradas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental'** 27/02/2015 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar.

BRAGA, LUIZ RICARDO PEREIRA DE ALMEIDA. **A intensificação do trabalho do diretor escolar** 30/05/2016 196 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB.

BRAGAGNOLO, ANA LIA BENINI. **AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PARTICIPAÇÃO DO ALUNO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL** 30/08/2017 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: março de 2021.

_____. Ministério da Educação. **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> . Acesso em: março de 2021.

_____. **Prova Brasil – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/apresentacao>. Acesso em: março de 2021.

CAPOCCHI, EDUARDO RODRIGUES. **Avaliações em larga escala e políticas de responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil** 30/08/2017 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP.

CORTEZ, ELIZENA DURVALINA DE SOUZA. **REPERCUSSÕES DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA ESCOLA: A PROVA BRASIL NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES** 26/02/2016 229 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp.

COSTA, ILDENICE LIMA. **As concepções e práticas avaliativas em Matemática de um grupo de professores do 5º ano do Ensino Fundamental e suas relações com a Prova Brasil** 18/12/2015 164 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB.

DELFINO, DENIS LIBERATO. **USO DOS RESULTADOS DA PROVA BRASIL NA GESTÃO ESCOLAR: PERCEPÇÃO DE UMA REDE DE ENSINO CATARINENSE** 29/09/2017 62 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI.

DOMINGUES, MAURO ROBERTO DE SOUZA. **AS IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA SEMEC ENTRE OS ANOS DE 2005 A 2011** 28/07/2013 145 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas da UFPA.

DUARTE, ADRIENE BOLZAN. **A PARTICIPAÇÃO DE ESCOLAS DA REDE ESCOLAR PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA MARIA (RS) NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA** 28/03/2014 249 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: biblioteca central ufsm.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, v. 23, n.79, p 257-272, 2002.

FISCHER, GABRIELA MAIA. **A PROVA BRASIL SOB PERSPECTIVA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** 30/08/2016 175 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI.

FREITAS, FABRÍCIO MONTE. **As avaliações externas na percepção dos(as) diretores(as) das escolas municipais de Rio Grande** 28/03/2014 undefined f. Mestrado

em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande Biblioteca Depositária: undefined.

FREITAS, PAMELA FELIX. **Usos das avaliações externas: concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo** 12/09/2014 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP.

GALVAO, FERNANDO VIZOTTO. **Gastos com educação e desempenho escolar: uma análise no nível da escola** 06/10/2016 110 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUS.

GREMELMAIER, CAROLINA DO NASCIMENTO. **Avaliação e trabalho pedagógico: tendências e concepções em uma escola da rede municipal.** 14/12/2016. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, Biblioteca Depositária: USP.

KATH, ROSANE CRISTINA TORRES. **SENTIDOS DA PROVA BRASIL NA VOZ DE ESTUDANTES DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** 27/06/2017 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, Blumenau Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Prof. Martinho Cardoso da Veiga. QUEIROZ, PATRICIA ANDREA DE ARAUJO. **Concepções de letramento que respaldam as avaliações Saeb e Prova Brasil** 06/03/2013 204 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB.

RISCAL, JOSE REINALDO. **MAPEAMENTO QUANTITATIVO DOS IMPACTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO DESEMPENHO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO IDEB 2013** 22/02/2016 244 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA COMUNITÁRIA DA UFSCAR.

ROCHA, SILVAILDE DE SOUZA MARTINS. **A inserção do índice de desenvolvimento da educação básica em escolas de ensino fundamental de Teresina - Piauí: um estímulo para a melhoria da educação?** 25/03/2013 167 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB.

RODRIGUES, CLEIRE MARIA DO AMARAL. **O NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, A PARTIR DOS DADOS DA PROVA BRASIL 2013** 29/02/2016 118 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI.

Romanowski, Joana Paulin; Ens, Romilda Teodora **AS PESQUISAS DENOMINADAS DO TIPO "ESTADO DA ARTE" EM EDUCAÇÃO** Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, 2006, pp. 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil.

SANTOS, OSIEL ANTONIO DOS. **A PROVA BRASIL COMO INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO: AVALIAÇÃO OU MANIPULAÇÃO DE RESULTADOS?** 04/09/2014 106 f. Mestrado em

EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, Porto Velho Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Roberto Eduardo Pires.

SCARANSI, RAFAELA. **DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL À PROVA MODELO: O LETRAMENTO PRESCRITO PARA O PROFESSOR** 28/01/2013 154 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, Itatiba Biblioteca Depositária: Santa Clara.

SILVA, MIRIAN SOUZA DA. **A PROVA BRASIL COMO POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: IMPLICAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE RIO BRANCO/AC** 08/07/2016 97 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, Rio Branco Biblioteca Depositária: UFAC.

SILVA, QUELLI CRISTINA DA. **O IDEB E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: A POLÍTICA DO IDEB NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FRANCISCO BELTRÃO – PR, NO PERÍODO DE 2007-2013** 29/05/2015 195 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA, Francisco Beltrão Biblioteca Depositária: UNIOESTE - Francisco Beltrão.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização no Brasil o estado do conhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 1989.

STADLER, JOCASTA CONCEICAO. **PROVA BRASIL DE MATEMÁTICA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: RESULTADOS NAS PLATAFORMAS DEVOLUTIVAS PEDAGÓGICAS E QEdU** 25/09/2017 165 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Campus Uvaranas.

VIEIRA, RAQUEL ARRIEIRO. **Políticas públicas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas do município de Viçosa-MG** 18/06/2014 135 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, Viçosa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa.

Patrícia Soares de Maria de Medeiros

Bióloga, Doutora em Biologia Experimental, Professora.
Universidade Federal de Rondônia - patricia@unir.br

RESUMO

Este trabalho relata uma experiência desenvolvida com a disciplina “Fundamentos e Práticas em Educação a Distância”, ofertada no curso presencial de Pedagogia (UNIR, *campus* de Ji-Paraná). Os discentes foram divididos em oito grupos para desenvolver um projeto de produção de material didático para EaD. A escrita do material didático foi realizada por meio de oficinas. Os alunos exerceram o papel de tutor de um colega, visando a aprendizagem da mediação no processo de educação a distância e utilização da Plataforma Moodle. Os materiais produzidos pelos grupos abordaram temáticas diversas, tais como: características culturais de grupos específicos; apelo ao consumismo existente na mídia; importância da alimentação saudável, animais em extinção e violência sexual contra crianças. Várias habilidades foram exercitadas pelos discentes ao longo do projeto: manuseio de recursos tecnológicos, capacidades da expressão oral e escrita, planejamento, elaboração de estratégias de ensino, trabalho em grupo e respeito às diferenças. Esta experiência reforça o entendimento de que é viável associar características do ensino presencial com aquelas do ensino a distância. Desenvolvimento de projetos, participação em oficinas, elaboração de material didático, simulação de situações profissionais são estratégias de construção do saber-pedagógico que favorecem uma redução significativa da distância existente entre teoria e prática, possibilitando uma melhor formação aos futuros educadores.

Palavras-chave: Educação a distância; produção de material didático; formação de professores.

INTRODUÇÃO

As transformações geradas pela conquista do conhecimento, ao longo da história da humanidade, têm implicado em desafios, no sentido de que as universidades ofereçam possibilidades de formação compatíveis com as necessidades das novas gerações em sua ânsia pelo saber. Neste contexto, a construção do saber, nas diversas áreas do conhecimento, requisita ações que conduzam o professor e o aluno a buscarem novos caminhos de aprendizagem, os quais passam pela investigação, pesquisa e construção de pontes alternativas de entendimento e de criação. Nessa nova visão:

O professor deve mudar o foco do ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, “o aprender a aprender”, abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para a produção do seu conhecimento e do seu aluno (MORAN, 2010, p. 71).

Face a isso, tanto para a modalidade presencial, quanto para a modalidade de ensino a distância, o aluno perde automaticamente seu papel passivo, de repetidor genuíno de conteúdos transmitidos pelo professor, assumindo uma nova postura de agente ativo, crítico, pesquisador, criativo e reflexivo na produção de seu próprio conhecimento.

O Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2018, elaborado pelo INEP, informa que os cursos de graduação somam 37.962, dos quais 91,6% são presenciais e 8,4% a distância (BRASIL. INEP, 2020). Contudo, este documento afirma que em termos de concentração geral de matrícula, tem-se, em média, 182,8 matrículas de graduação presencial por curso e 647,3 matrículas a distância por curso, razão bem mais elevada nesta modalidade (para esse cálculo não são computadas matrículas de Área Básica de Ingresso) (BRASIL. INEP, 2020).

O supracitado Resumo também aponta outro dado revelador sobre o crescimento da oferta de cursos na modalidade a distância, uma vez que o crescimento contínuo do número de cursos observados no censo de 2017 (BRASIL. INEP, 2019), mantém-se em 2018 (7,3% para o total geral), apresentando, todavia, uma discrepância quanto às modalidades de ensino, sendo este crescimento de 4,5% para os cursos presenciais e de 50,7% para os cursos a distância, somente em relação a 2017, o que revela a expansão vertiginosa desta última modalidade (BRASIL. INEP, 2020).

Do contexto ora referido, sobressai que os acadêmicos dos cursos atuais de Pedagogia, avultaram-se em importância, uma vez que os mesmos serão os replicadores da diretriz como ora proposta, qual seja, atuando como tutores, gestores, produtores de material didático, entre outras funções necessárias à manutenção dos cursos a distância.

Deflui disso, que a iniciação dos futuros profissionais de educação, em tal modalidade educacional, tem sua gênese nos componentes curriculares ora comprometidos com uma nova matriz tecnológica aplicada à aprendizagem e disseminação do conhecimento, fundamentada em duas bases: a expansão do uso de mídias tecnológicas no campo educacional e a geração de conhecimento direcionado ao ensino a distância, para formação e capacitação dos novos agentes. Neste contexto, destaca-se:

A Educação a Distância (EAD), como um paradigma a ser investigado em inúmeras nuances, indica mais do que a necessidade de superação de pressupostos pedagógicos tradicionais; exige que abordagens diferenciadas na formação e na gestão da formação de docentes sejam colocadas em prática (MOREIRA, 2012).

Entretanto, sobressai como um dos grandes desafios da educação a distância a produção de material didático capaz em promover a interação e interatividade necessárias ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, seja entre aluno e material didático, aluno e aluno e aluno e professor (POSSARI; NEDER, 2009).

Disso, torna-se relevante no processo de formação do pedagogo, que haja estímulo e incentivo para que o mesmo possa desenvolver habilidades e competências referentes à produção do material didático, de maneira a favorecer que, no futuro do seu exercício profissional, o mesmo possa participar de forma mais próxima e genuína do processo de formação dos seus alunos.

Na modalidade a distância, numa abordagem sistêmica, são vários os sujeitos e os componentes interligados que atuam e interagem para que o processo de ensinar seja objetivado e o de aprender se concretize de maneira efetiva. Entre os componentes sempre foi de importância fundamental o material didático produzido especificamente para quem estuda sem contar com o apoio presencial de um professor. Por isso, a equipe de produção de material didático assume papel único e específico no processo de ensinar (PRETI, 2009).

Para alcançar este mister, o material didático utilizado na educação a distância deve ser estruturado em linguagem dialógica, na qual se revele o estilo pessoal do autor, que busca apresentar o tema de estudo de maneira a facilitar a sua compreensão pelo aluno, despertando o interesse deste último, de forma a favorecer o processo de correlação entre a temática apresentada e o seu contexto de vida. Segundo Preti (2009), o material didático produzido para EaD deveria propiciar o estabelecimento de sentimento de relação pessoal entre professor e aluno, pois isto favoreceria alcançar os objetivos de aprendizagem.

É com essa perspectiva, qual seja, a de buscar abordagens diferenciadas na formação dos futuros profissionais da educação, que relatamos uma experiência desenvolvida em uma unidade curricular do curso de Pedagogia (presencial) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – *campus* de Ji-Paraná, na qual os acadêmicos foram estimulados a desenvolver um projeto, cuja meta final seria a produção de material didático, visando a sua utilização no ensino a distância, preferencialmente na educação de adolescentes, jovens e adultos.

METODOLOGIA

A unidade curricular “Fundamentos e Práticas em Educação a Distância”, ofertada como componente obrigatória do curso presencial de Pedagogia, apresentava uma carga horária de 80 horas, sendo que destas, 20 horas eram reservadas para as atividades práticas. No segundo semestre do ano de 2017, matricularam-se 29 discentes nesta disciplina, alunos do 7º período, que, divididos em oito grupos de trabalho, receberam o desafio de desenvolver um projeto visando a produção de material didático para o ensino a distância.

Após as aulas introdutórias da disciplina, que abordaram o histórico da EaD no Brasil e no mundo, os modelos e sistemas desta modalidade, os agentes que atuam neste cenário, entre outros, o trabalho foi iniciado em duas vertentes: a primeira vertente consistiu na realização de oficinas, em sala de aula, para a elaboração de texto didático em linguagem EaD; a segunda vertente contou com aulas realizadas no laboratório de informática, nas quais os discentes aprenderam a utilizar o ambiente virtual de aprendizagem Moodle e a exercer o papel de tutor.

Na primeira oficina realizada com a turma, foram sorteados os seguintes temas transversais, retirados dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's): Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Saúde (Higiene e Alimentação); Trabalho e Consumo; Ética e Orientação Sexual. Após o sorteio dos temas, a primeira tarefa do grupo consistiu em delimitar o tema recebido, em um subtema mais específico, sobre o qual o grupo iria, conseqüentemente, desenvolver o seu projeto.

Nas aulas subsequentes, os acadêmicos passaram a analisar textos produzidos para o ensino a distância, comparando-os com textos retirados dos livros didáticos utilizados no ensino presencial. Para este momento, foi utilizado como referência o caderno *Fundamentos e Práticas na EaD* (LIMA, 2012), elaborado por parceria estabelecida entre o Ministério da Educação e a Universidade Federal de Mato Grosso para a Rede e-Tec Brasil. Este material foi elaborado utilizando-se da linguagem interativa, característica da linguagem EaD, e apresenta em seu conteúdo informações que auxiliam a melhor compreender o que é, e como se estrutura um curso ou programa de Educação a Distância.

Partindo desta referência, os alunos foram estimulados a pensar na elaboração de um material didático que possibilitasse a leitura hipertextual, desta forma, deveriam criar elementos gráficos, ícones, que seriam utilizados para ampliar as formas de linguagem e facilitar a organização e a leitura do texto. São exemplos de ícones sugeridos: “**Atenção**” – para indicar pontos de maior relevância no texto; “**Saiba mais**”- para remeter o tema para outras fontes, como livro, revista, jornal, artigos, noticiário, *internet*, música etc.;

“**Dicionário**” – para definir um termo, palavra ou expressão utilizada no texto; “**Hora da prática**” – para indicar sugestões de atividades para reforçar a compreensão do texto e favorecer o comprometimento do estudante com sua prática; “**Parando para pensar**” – para indicar o momento oportuno de se fazer uma pausa na leitura para refletir/escrever/conversar/observar sobre pontos importantes e/ou questionamentos que surgissem.

Em seguida, os discentes foram estimulados a elaborar um roteiro para a escrita do material didático e, a cada encontro presencial, foram incentivados a escrever partes do texto; quais sejam: a apresentação geral do material didático, introdução, tópicos do conteúdo, etc. Nesta etapa, foi utilizada como referência a obra *Material didático para a EaD: processo de produção* (POSSARI; NEDER, 2009), na qual constam orientações precisas para o planejamento e escrita do material didático para utilização no ensino a distância.

Os grupos, no decorrer da semana, enviavam os textos produzidos à professora responsável pela disciplina, para serem corrigidos, orientados e trabalhados na semana seguinte, dando sequência à escrita do material didático. Em paralelo à escrita, foi necessário realizar pesquisa bibliográfica e, para alguns grupos, foi necessário também realizar a pesquisa *in loco*, no intuito de colher dados referentes à realidade local, no tocante aos temas escolhidos. Além disto, cada grupo deveria elaborar uma apresentação final do trabalho, contendo todas as etapas de desenvolvimento do projeto, bem como a apresentação do material didático produzido.

De outro bordo, enquanto ocorriam a produção de texto e a avaliação semanal do material produzido, as aulas práticas da disciplina foram direcionadas para a segunda vertente, como seja, a do aprendizado da dinâmica das interações nos cursos EaD. Para alcançar este objetivo, cada discente recebeu, por intermédio de um sorteio, um nome de um colega discente, para quem deveria exercer o papel de tutor na disciplina em andamento.

A primeira atividade proposta para o tutor foi a de contatar o aluno pelo qual ficou responsável, por *e-mail*, dando-lhe boas-vindas ao curso, repassando a este uma atividade encaminhada pela professora da disciplina. O tutor deveria combinar o prazo de entrega da atividade com este aluno, deveria elaborar critérios de avaliação, corrigir a atividade e, ao final, dar uma devolutiva ao aluno sobre a correção realizada e a nota obtida pelo mesmo.

Já para a segunda atividade, porém, o tutor foi o responsável pelas etapas de planejamento, aplicação e acompanhamento da mesma, desde a escolha do tema da atividade, passando pela estratégia de ensino adotada, a escolha do recurso utilizado, os critérios de avaliação, até o alcance da devolutiva da nota, a qual deveria vir acrescentada de uma análise crítica sobre a atividade realizada pelo aluno e por uma mensagem de incentivo, no intuito de motivar o aluno a continuar participando do curso.

Sendo estabelecido, portanto, que o acadêmico deveria realizar esta ação de tutoria por intermédio da plataforma Moodle. Todas as ações praticadas pelo tutor foram avaliadas seguindo os critérios estabelecidos durante as aulas teóricas.

Os textos relativos à interação do tutor com o aluno, seja por *e-mail* ou pela plataforma, foram encaminhados à professora responsável. Por conseguinte, sem que houvesse identificação do autor, alguns textos foram socializados para que fossem avaliados pela turma, de maneira a propiciar o destaque dos textos que representavam exemplos de mediação de aprendizagem a distância, de qualidade, e que assim sendo, deveriam servir de fonte de inspiração para os textos a serem elaborados pelos discentes em etapas futuras de comunicação na modalidade EaD, nas quais já estariam atuando como profissionais da rede de ensino.

RESULTADOS

Ao concluir a disciplina, na condição e natureza de avaliação final, os discentes deveriam fazer uma apresentação oral de toda a trajetória percorrida durante o desenvolvimento do projeto, bem como deveriam apresentar o produto final elaborado: o material didático direcionado ao ensino a distância.

Foram apresentados trabalhos desenvolvidos pelos oito grupos de alunos que iniciaram a disciplina, contendo os seguintes títulos: 1. Festa do jacaré (wayo akanã), como representação cultural do povo Karo Arara no município de Ji-Paraná; 2. Animais em risco de extinção no Brasil; 3. Higiene e alimentação saudável; 4. A influência da mídia para um consumo exacerbado; 5. Alimentação saudável; 6. A falta de ética no âmbito escolar; 7. A cultura surda e 8. Abuso sexual (Quadro 1).

Quadro 1. Subtemas selecionados pelos grupos e tipos de material didático produzido

Grupo	Tema Transversal	Subtema	Material Produzido
1	Pluralidade Cultural	Cultura Indígena - povo Karo Arara	Artigo Interativo
2	Meio Ambiente	Animais em risco de extinção no Brasil	Hipertexto
3	Saúde	Higiene e Alimentação saudável	Hipertexto
4	Trabalho e Consumo	A influência da mídia para um consumo exacerbado	Hipertexto
5	Saúde	Alimentação Saudável	Hipertexto
6	Ética	A falta de ética no âmbito escolar	Hipertexto
7	Pluralidade Cultural	Cultura Surda	Vídeo
8	Orientação Sexual	Abuso sexual	Hipertexto

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos materiais produzidos, sete foram em forma de hipertexto e apenas um em forma de vídeo, o do grupo 8, que trazia por tema a Cultura surda (Quadro 1). Este grupo, que contava com uma integrante surda, entendeu que o material seria melhor compreendido pela comunidade surda, caso fosse apresentado no formato de vídeo (Figura 1).

Pode-se observar, conferindo os títulos dos trabalhos, que os discentes selecionaram temáticas diversas e importantes para a sociedade; quais sejam: a apresentação de características culturais de grupos específicos, como a comunidade surda e a etnia indígena; denúncias sobre situações relevantes que precisam ser observadas pela sociedade, como o apelo ao consumismo existente na mídia; a importância de uma alimentação equilibrada; a questão dos animais em extinção e da violência sexual contra crianças.

Entrementes, é imperioso destacar que dentre todas as experiências vividas em sala de aula, no tocante à relevância das temáticas apresentadas pelos discentes e ao comprometimento destes em socializar com a turma os conhecimentos adquiridos da melhor maneira possível, o que de mais gratificante ocorreu foi presenciar a alegria da acadêmica surda ao apresentar o trabalho do seu grupo, intitulado *Cultura surda*, cuja temática trabalhada refletia o seu próprio contexto de vida.

Inclusive, um dos vídeos apresentados no trabalho *Cultura surda* trazia duas situações distintas de interação entre uma pessoa surda (representada pela acadêmica surda), e três pessoas ouvintes, sendo que uma destas era intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Figura 1. Imagem de vídeo apresentado no trabalho intitulado *Cultura Surda*



Fonte: Arquivo pessoal

Na primeira situação, a pessoa surda está conversando com a intérprete em LIBRAS, quando são interrompidas pela chegada de duas jovens ouvintes, amigas da intérprete. Esta última interrompe a conversa que estava tendo com a amiga surda, e passa a desenvolver um diálogo apenas com as duas amigas ouvintes que acabaram de chegar, de forma que as três jovens ouvintes dialogam normalmente sem dar a menor atenção à colega surda, que não entende nada do que está sendo comentado pelas demais. Na imagem do vídeo, as três amigas ouvintes se encontram à esquerda da tela, enquanto a amiga surda encontra-se no canto direito da tela, como pode se observar na Figura 1-A.

Na segunda situação, o cenário inicial se repete, com o diálogo entre a intérprete e sua amiga surda sendo interrompido pela chegada de mais duas amigas ouvintes. Todavia, a sequência das ações é outra, pois, nesta segunda versão, a intérprete apresenta a amiga surda para as demais e pergunta se estas sabem LIBRAS, ao que as amigas respondem que bem pouco, sabem apenas dizer “or” e digitalizar seus nomes. Em seguida, a intérprete estimula as amigas ouvintes a se apresentarem à amiga surda, utilizando LIBRAS, e vice-versa, de forma que a conversa entre todas segue mediada pela intérprete que, em sua postura inclusiva, está sempre fazendo a tradução do que é dito, seja de LIBRAS para português, seja deste para LIBRAS, garantindo, desta forma, a compreensão de todas e a participação equitativa no diálogo que se desenvolve (Figura 1-B).

As duas situações representadas no vídeo demonstram com clareza atitudes que puderam ser identificadas pelos colegas de turma como sendo *atitudes exclusivas*, como na primeira situação, na qual a pessoa surda parece estar invisível aos olhos das demais pessoas presentes; assim como se pode reconhecer exemplos de *atitudes inclusivas*, como na segunda situação, na qual as demais pessoas se esforçavam para se comunicar com a pessoa surda. De fato, não haveria maneira melhor de revelar para turma a urgente necessidade de inclusão pela qual passava a acadêmica surda na Instituição de Ensino, como um todo.

Outro aspecto que merece destaque foi a alta qualidade do material didático produzido por alguns grupos, o que surpreendeu positivamente a professora, e até mesmo os próprios discentes, revelando que a estratégia de ensino utilizada nesta unidade curricular, aprendizagem por projetos, com foco na produção de material didático-pedagógico, foi eficaz e gerou produtos úteis à sociedade, que podem ser utilizados tanto na educação a distância, quanto no ensino presencial, como material didático alternativo ao convencional, como se pode observar no exemplo apresentado na Figura 2.

É de fácil observação que o grupo responsável pelo tema *Animais em risco de extinção no Brasil*, além da utilização da linguagem dialógica, criou elementos gráficos próprios na elaboração do hipertexto, de forma a despertar a atenção do jovem leitor para aspectos importantes ou curiosos do conteúdo apresentado (Figura 2).

Da mesma forma, os demais grupos que elaboraram hipertextos criaram ícones ou utilizaram-se de personagens que conduziam o leitor para acessar conhecimentos diversos sobre os temas abordados.

De mais a mais, avulta em importância em destacar o cuidado que os discentes demonstraram ao abordar temas delicados, como *A falta de ética no âmbito escolar*, tanto no que concerne à profundidade dos conteúdos apresentados, quanto à forma de apresentação dos mesmos, o que favoreceu a reflexão sobre condutas de docentes e discentes no espaço de formação educacional.

Figura 2. Imagem do hipertexto produzido para o trabalho intitulado *Animais em risco de extinção no Brasil*

The image shows a two-page hyperlinked text document. The left page is titled "III- BIOMA AMAZÔNIA" and features a vibrant illustration of the Amazon rainforest with various animals. Below the illustration, there is a caption "Figura 2: Bioma Amazônia" and a paragraph of text. A speech bubble from a cartoon character asks the reader to click on a link to learn more. The right page is titled "ARARAJUBA" and shows a yellow parrot. A text box explains that the yellow and green colors are why it's considered the national bird. Below this, there is a section for "ARARA VERMELHA" with a photograph of a red parrot and a caption "FIGURA 4: Arara Vermelha".

Fonte: Arquivo pessoal

Para o trabalho anteriormente citado, sobre o tema *Abuso Sexual*, por exemplo, as discentes integrantes do grupo produziram um texto, em linguagem dialógica, que continha informações claras sobre as transformações que ocorrem no corpo do ser humano, desde o seu nascimento, passando pela puberdade, pela fase adulta, até alcançar a velhice.

Neste trabalho, o grupo destacou o papel do professor em duas situações distintas: ora ele se apresentava como aquele que denuncia o caso às autoridades competentes, ora como aquele que, invigilantemente, dá causa a todo este processo doloroso. Não restou dúvida, portanto, o alerta deixado pelo grupo para o papel importante do professor ao perceber no (a) aluno (a) os sinais de violência sexual.

Somente após estas explicações iniciais é que o texto conduzia o jovem leitor a compreender que, somente na fase adulta, o indivíduo está naturalmente capacitado para iniciar a vida sexual. Foi com a ajuda de um vídeo de animação, *O segredo de Nara*, que o grupo introduziu no hipertexto o tema do abuso sexual. O vídeo, é parte da série *Os pássaros e as abelhas: o segredo*, desenvolvida pela EBS (Korea Educational Broadcasting System), voltada para a educação sobre a sexualidade humana. A produção conta a história de Nara, uma menina que sofre abuso sexual e não sabe lidar com esse segredo. O vídeo mostra formas de identificar crianças que estejam sofrendo esse tipo de violência e retrata de que forma elas se expressam e como costumam se sentir.

Este vídeo tem sido indicado pelo psicólogo Jean Hohendorff, que defende a ideia de que materiais audiovisuais podem ser utilizados em capacitações com profissionais, tais como professores, auxiliando-os no manejo de casos de suspeita e confirmação de violação sexual contra crianças e adolescentes (HOHENDORFF et al., 2012). De fato, a experiência com o vídeo em sala de aula abriu espaço para relatos comoventes de situações vivenciadas pelos discentes em suas famílias, o que reforçou a importância do trabalho de sensibilização realizado pelo grupo para com esta temática.

Com isso, muitas habilidades foram exercitadas nos discentes, enquanto estes desenvolviam o projeto. Muito além da habilidade de manusear recursos tecnológicos, necessária para a elaboração do material didático nas versões de texto e vídeo, foram desenvolvidas as capacidades da expressão oral e escrita, planejamento, elaboração de estratégias de execução, trabalho em grupo com respeito às diferenças e, em destaque, a comunicação e busca de entendimento com aquele que ocupa o lugar de aluno.

CONCLUSÃO

A experiência ora relatada reforça o entendimento de que é viável associar características do ensino presencial com aquelas oriundas do ensino a distância, quais sejam: linguagem dialógica, quebras das barreiras de tempo e espaço, uso de tecnologias da informação e da comunicação, interação maior entre educador e educandos mediada por plataformas de aprendizagem, etc.

Revela ainda esta experiência, que o aproveitamento das horas de ensino/aprendizagem pelo discente que desenvolve projetos educacionais, ao longo do período de curso de uma unidade curricular, relacionada ao ensino a distância, é significativamente maior e de melhor qualidade, no momento em que permite ao aluno descobrir e desenvolver seus próprios caminhos de aprendizagem.

“Aprender a fazer”, construindo, elaborando, testando caminhos, ressignificando, permitindo-se elaborar ideias e conceitos a partir de suas próprias vivências, eis a nova estratégia de aprendizagem que garante a viabilidade tanto de uma modalidade, quanto da outra, numa coexistência harmônica, capaz de resistir à pressão da alta velocidade de geração significativa de informações, que se encontra hoje disponível na sociedade.

Desenvolvimento de projetos, participação em oficinas, elaboração de material didático, simulação de situações profissionais reais, entre outras, são estratégias de construção do saber-pedagógico que favorecem uma redução significativa da distância existente entre a teoria e prática, possibilitando aos futuros educadores responder, de forma mais assertiva, às necessidades da sociedade moderna, que clama por processos educativos que favoreçam a construção de sujeitos mais críticos, criativos, reflexivos, colaborativos, e porque não dizer, mais felizes em aprender.

Por último, e não menos significativo ou importante, a experiência vivenciada com esta turma, nos trouxe, a todos que participamos, lições significativas sobre a inclusão que verdadeiramente ocorre quando se dá permissão ao outro, identificado costumeiramente como sendo o *sujeito diferente*, de se expressar da maneira que lhe é inerente, de

apresentar no espaço escolar a sua cultura, no propósito de manifestar o processo de sujeito histórico-cultural que traz consigo.

Face a isso, compreendemos que para a inclusão ocorrer de fato, necessário se faz que saíamos todos do nosso espaço de acomodação, por óbvio, com a devida transição, para buscar o aprendizado novo: de uma nova língua, de uma nova conduta, de uma nova postura, que seja, com o fim de permitir a interação com aquelas pessoas *diferentes*, como são todas as pessoas, mas que tenham preservados os seus direitos de viver uma vida digna e de serem felizes realizando o que gostam de fazer.

Tudo isso porque nada pode ser mais gratificante ao professor do que perceber a felicidade estampada na face do aluno por naquele dia poder finalmente se expressar, ser compreendido e aceito pela turma, num ciclo virtuoso de inclusão sistêmico-funcional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2021.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6960488>. Acesso em: 04 abr. 2021.

HOHENDORFF, J.V.; HABIGZANG, L.F. RODRIGUES, L.S. KOLLER, S.H. **Produção e Utilização de um Documentário Sobre Violência Sexual Contra Meninos**. PSICO, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 2, pp. 228-236, abr./jun. 2012. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11700>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

LIMA, A.A. **Fundamentos e Práticas na EaD**. Rede e-Tec Brasil. Cuiabá, 2012. Disponível em: <http://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo_social/formacao_pedagogica/240912_form_pedag_fundamentosepraticasemead.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2021.

MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17 ed. Campinas: Papirus, 2010.

MOREIRA, J. C. C. **Oficinas de práticas pedagógicas na Educação a Distância: rompendo a virtualidade teórica**. Anais do SIED/EnPED 2012. Trabalhos Completos - v. 1, n. 1, UFSCar, São Carlos, 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/109/48>>. Acesso em: 07 abr. 2021.

POSSARI, L.H.V.; NEDER, M.L.C. **Material didático para a EaD: processo de produção**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PRETI, O. **Material didático impresso na EaD: experiências e lições apre(e)ndidas**. [on line]. III Encontro Nacional de Coordenadores UAB - I Encontro Internacional do Sistema Universidade Aberta do Brasil - Brasília, 2009. Disponível em: <https://setec.ufmt.br/uploads/files/pcientifica/material_didatico_impresso_ead.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2021.

Remilda Porfírio dos Santos

Professora, Mestre em Ciências da Educação, auxiliar administrativo educacional
Graduada em Letras/Português, IFAL/UAB, Cajueiro-AL
(remildaalegresempre@hotmail.com)

José Márcio Martins do Nascimento Júnior

Professor, Graduando em Letras/Português, IFAL/UAB, Cajueiro-AL
(martins.nascimento20@gmail.com)

Gizelle Maria dos Santos

Graduada em Letras/Português, IFAL/UAB, Cajueiro-AL
(gisele441@hotmail.com)

Josefa Helena Arruda Cabral

Professora, Graduada em Biologia, UNEAL, Cajueiro-AL
(josefahelenaarrudacabral@gmail.com)

Pamêlla Karolyne dos Santos Marques

Graduada em Pedagogia, ARAGUAIA, Cajueiro-AL
(pamella.ke@outlook.com)

RESUMO

A presente pesquisa aponta diferentes apontamentos na didática, no tocante da “análise linguística” (AL). Abordando que ao ensino de AL é primordial no ensino de língua Portuguesa (LP). Como atividade que voga a leitura, escrita e oralidade, e de possibilitar visão sobre fenômenos gramaticais, textuais e discursivas, além de capacitar o sujeito a compreender a utilização dos recursos linguísticos e o uso nos variados gêneros textuais. Com o objetivo geral investigar com a prática da AL é apontada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) O trabalho tem como o suporte teórico seja abordado em ambiente educativo, com adoção dos gêneros discursivos, enquanto objeto no processo de ensino aprendizagem de LP. Para esse estudo relacionado a teoria-prática, filiamos uma pesquisa qualitativa, realizada com o instrumento revisão bibliográfica de cunho explorativo com base nos autores como. Os resultados a essa metodologia, as Diretrizes Curriculares orientam a AL, a qual tem como eixo a possibilidade que o sujeito compreenda as funções dos elementos gramaticais em contextos de esfera sociocomunicativos reais. Vale salientar, a importância em destacar que o texto deve ser compreendido como ferramenta que vogue o ensino das funções gramaticais. Nessa perspectiva, fica claro a necessidade do(a) educador(a) analisar as implementações, adequando-as e complementando-as em seu espaço educativo.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Análise Linguística; Gêneros Textuais; Base Nacional Comum Curricular.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aponta diferentes apontamentos na didática, no tocante da “análise linguística” (AL). Abordando que ao ensino de AL é primordial no ensino de língua Portuguesa (LP). Como atividade que voga a leitura, escrita e oralidade, e de possibilitar visão sobre fenômenos gramaticais, textuais e discursivas, além de capacitar o sujeito a compreender a utilização dos recursos linguísticos e o uso nos variados gêneros textuais.

Pesquisas no campo linguístico cogita bastante discussões em torno do ensino de LP e acompanha como é desenvolvido o trabalho no que se refere ao ensino e a aprendizagem de elementos linguísticos (EL). Compreende-se que existe uma vaga preocupação com o ensino da GRAMÁTICA, especialmente nas aulas de LP, no qual os resultados no tocante da aprendizagem que efetivamente produza para que os discentes saibam linguísticos.

No entanto a gramática é vista com véis de linguagem, ou seja, instrumento de comunicação, que atribuem a língua um cunho homogêneo e inflexível, a qual subentende ao estudo dos EL por eixo de exercícios estruturais e mecânicos, objetivando assim uma internalização de convenções linguísticas com especificidade da norma padrão.

De fato, os objetivos e concepções, na área de linguagem com anos de estudos tomaram e sofreram modificação e as exigências que o ensino da língua materna (LM) era de grande valia para construção de leitores e escritores renomados fosse mais aguçado.

Desse modo, então, discute a validade do ensino da gramática, no qual fez emergir propostas da AL, com eixo de obter questionamentos para esses desafios decorrentes da deficiência das práticas de gramática no processo de ensino de LP no nosso país.

O arcabouço na pesquisa de Saussure (2012), Geraldi (1985; 1996), Antunes (2003) e Mendonça (2006a;2006b), criamos uma cogitação sobre o tema mencionado aqui no trabalho, bem como o estudo das disciplinas da grade curricular do curso em LETRAS/PORTUGUES do IFAL/UAB. Como a nova didática pedagógica em prol do ensino de LM (Língua Materna).

Assim sendo, a leitura e a produção de texto não são o eixo geral e primordial responsável no investigar os recursos expressivos da língua. Nesse véis considera como produção discursiva. De acordo com Mendonça (2006a), ela diz que “análise Linguística é mais do que uma mudança de métodos: trata-se de encarar a linguagem como uma forma de interação social que vai funcionar de acordo com certas condições e discursos, sendo assim a produção de sentido o objeto de estudo da prática de AL”.

Ancorado BNCC como contributo ao professor no trabalho com AL em sala de aula, documentos estes curriculares (locais e nacionais) propõem objetivos e procedimentos metodológicos para a prática desse eixo de ensino. No qual permeia a esfera de sistema de ensino brasileiro, agrupando as fases educação básica, que vão desde a educação infantil até o ensino médio.

Sob ótica metodologia, contamos com a pesquisa documental e bibliográfica na qual analisamos o referencial da BNCC para o ensino de LP. Com intuito de buscar mecanismo necessários tanto para compreendemos quanto para responder aos eixos e cogitações da pesquisa. Como justificativa da pesquisa, em parte recai sobre a dificuldade em trabalhar aspectos referente a língua. Assim, por via da pesquisa, busco aprimorar saberes e conhecimentos pertinentes aos EL para que possa usar os mesmos em futuras aulas de LP.

Ademais, se dá pelo reconhecimento da suma valia e o lugar a que pertence a prática AL, que aos longos dos anos contribuiu para a formação do sujeito escritores, reflexivos e leitores competentes de forma significativa para a sociedade globalizada e tecnológica.

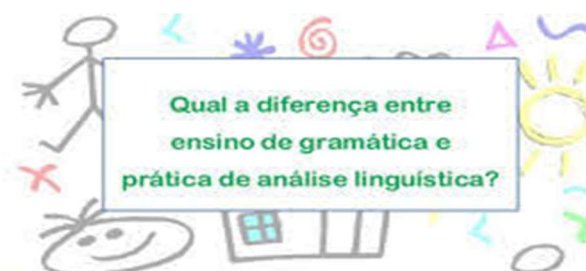
Ressalto que o presente trabalho está dividido da seguinte forma: iniciamos com a consideração inicial, o qual contém apresentação, objetivo, justificativa e a síntese do

trabalho; em seguida conceituamos teoricamente o que definem AL; dando sequência o arcabouço teórico com autores que defendem a prática de AL e suas implicações sobre o ensino que atenda as expectativas para o ensino de LP; em seguida, abordamos os novos (*multi) letramentos expondo a metodologia da pesquisa, trazendo um discussão reflexiva sobre os resultados obtido durante a pesquisa e, por fim, tecemos alguns apontamentos finais.

CONCEITUANDO TEORICAMENTE O QUE DEFINEM A AL

Ancorado em estudos realizado sobre o conceito de análise linguística pode ser definida como uma atividade reflexiva sobre a língua e a linguagem, que nos permite o desenvolvimento da competência comunicativa e discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de comunicação.

Figura 1 Qual a diferença ente ensino de gramática e prática de AL?



Fonte: Imagem retirada da internet.

Sendo assim, AL institui-se uma atividade linguística artificial que dificulta o ensino de LP. Geraldi (1984), ao identificar essa artificialidade do ensino, apontou propostas de incorporação as aulas de português a prática de AL integrada com as práticas de leitura e produção textual. Mas em 1984 o termo cunhado por Geraldi, a AL estava ligada a gramática tradicional, essa preocupação do autor restringia a identificar aspectos como coesão, coerência, sintaxe, morfologia e fonologia do texto do aluno.

Desse modo, a partir do erro do discente, se identificava as dificuldades gramaticais, para que, depois, o aluno melhoraria seu texto, ou seja, uma reescrita com a finalidade de desenvolver nele a capacidade de se comunicar corretamente. Nessa perspectiva se encontra o “erro do aluno”, que serviria como eixo para o desenvolvimento da prática de AL, observe a citação seguinte:

Levando em conta uma certa categorização de problema que, emergindo em textos dos alunos, poderiam orientar as reflexões possíveis, comparando os recursos expressivos usados pelos os alunos e os recursos expressivos mais próximos da assim chamada língua culta (Geraldi, 1997, p. 193).

Em seu livro “Portos de Passagem” de (1997) Geraldi propõe uma forma de AL que diferencia, de 1984, a qual baseia-se na gramática tradicional, e ancora na linguística textual, assim como, na semântica do texto. Podemos afirmar que o autor compartilhou ideias de Franchi (1977) no que se refere a linguística, além das considerações elaborada sobre a suma importância das reflexões epilinguísticas para o ensino.

O ENSINO TRADICIONAL DA GRAMÁTICA

O ensino de LP atualmente, se faz presente a necessidade de entendermos que um do eixo central para essa prática está ligado a competência discursiva do discente, o que cria a capacidade de compreender, além de produzir diferentes gêneros textuais, no qual configuram situações variadas de interação sócio-comunicativa.

Desse modo o ensino de LP é constituído de desafios para os profissionais da área, que ao se deparar com percalços, muitas vezes, com conjunturas traça caminhos de procedimentos metodológicos que integram a determinado foco e, uma vez que, delimita para o ensino de regras gramaticais diversas, do modo que as abordagens não correspondem para ampliação das habilidades linguística do sujeito.

De acordo com Bezerra (2007), normalmente, o ensino da LP está em geral voltado para o ensino da gramática normativa que, geralmente abrange dois pontos centrais; prescritiva (quando se impõe um conjunto de regras); e a analítica (quando se identifica a parte que compõem um todo, com suas respectivas funções).

Ancorada na autora explana que o ensino LP era, no seu início, voltado para alfabetização da classe alta da sociedade burguesa, ou seja, para a elite; mas com foco geral na gramática, na retórica e na oratória, com a aquisição do “falar e escrever bem”. No apogeu da democratização da escola e os estudos linguísticos, surgiu um novo panorama no meio escolar, com outro público.

Sendo assim, o modelo de aprender língua ficou insuficiente para suprir as demandas, emergindo assim, a necessidade de um novo método para o ensino de LP. A decodificação do texto, de modo que se tenha acesso a leitura, passa a se fazer presente no ensino de LP com aporte prático, dando ênfase a textos que circulam nos meios de comunicação.

Nesse contexto nasce o desejo junto com a necessidade de criar os diversos letramentos atuais na sociedade hodiernas e a prática com os gêneros textuais que faz conexão socialmente nas práticas sócias dos sujeitos, no qual perpassa o modo literário que, por sua vez, foi exemplificado/ modelo de atuação da língua.

Diante dessa conjuntura, surgiu várias visões teóricas no espaço do ensino de LP, em especial as duas últimas décadas do século XXI, conforme destaca Bezerra (2007, p. 38):

[...] a teoria sócio-interacionista vygotskiana de aprendizagem, as de letramento e as de texto/discurso, que possibilitam considerar aspectos, cognitivos, sócio-político, enunciativo e linguístico envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Identificamos através concepções e práticas como recurso teórico-metodológico para subsidiar o ensino da gramática e outro ponto do estudo são as unidades linguísticas que contribuem para caracterizar os gêneros textuais.

Esses estão ligados às práticas socio-interacionais, sendo parte indispensável em nosso cotidiano. Tomando o que Marcuschi diz, citando Carolyn Miller (1984, apud Marcuschi, 2008, p. 149) “os gêneros são uma *“forma de ação social”* [...] são parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade. Sendo tão importante assim, o estudo deles é essencial para a AL.

A fala de Franchi (1991: 35) defende que há que se criarem as condições para o exercício do “saber linguístico” das crianças, dessa “gramática” que interiorizaram no

intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas. Esses exercícios abrangem a parte socio-interacional da linguagem, que não se resume apenas na gramática.

Bagno (2001b, p. 157), complementa essa visão ao dizer que “a escola deve dar espaço ao máximo possível de manifestações linguísticas, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de língua: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas, não-cultas etc.

Mas a forma que essa AL é introduzida nas escolas é o ponto chave. Marcuschi (2008, p. 172-173) entende que os gêneros textuais têm uma questão intercultural, que transcende o sistema linguístico, ele abarca a historicidade do ser, a sua cultura e seus discursos, por isso Marcuschi defende que a abordagem escolar seja “culturalmente sensível”, não privilegiando apenas uma cultura, mas frisando todos os aspectos culturais envolvidos, principalmente num país tão extenso quanto o Brasil.

APORTE TEÓRICO DA BNCC E O EIXO DA AL

Dentro de muitos estudos realizados sobre AL, a BNCC aponta como aporte teórico tendo como destaque algum teórico como os Bezerra e Reinaldo (2013), Franchi ([1987] 2006), Geraldi ([1984] 1997) e Mendonça (2006) sobre a prática de AL no cenário escolar.

Figura 2 Documento "BNCC" – Capa



Fonte: imagem retirada da internet

O eixo de AL, foi elaborado no documento mencionado, diante de estudos investigativos, especialmente, nas linhas de continuidade que este eixo é abordado entre a segunda versão (Brasil, 2016) e a terceira versão homologada (Brasil 2017). No qual ele tem caráter qualitativo e documental, com ênfase interpretativa no eixo AL do componente de LP.

Outro ponto bastante relevante no eixo é que parte discursiva da BNCC aborda continuidade textual, ou seja, manifesta por elementos de reiteração e paráfrase, epistemologia, além de manifestar a manutenção de visão e conceitos e filiação documental, bem como a vinculação a documentos curriculares que o antecedem.

Desse modo, a BNCC está elaborada por área de conhecimento e em seguida por competências de área, componentes curriculares e suas competências específicas, que por sua vez assume “uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem”. Veja o que salienta o texto da unidade de trabalho, conforme destacado a seguir.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e a perspectiva enunciativo-discursivo na abordagem de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de

habilidade ao uso significativo da linguagem em atividade de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2017, p. 67).

Ancorado em estudos relacionados AL no cenário educativo brasileiro aliada as práticas de leitura e de produção de textos têm Geraldi como precursor do processo de “didatização” em seu livro “O texto na sala de aula”. Nessa perspectiva,

O uso da expressão “Análise Linguística”, não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizada os (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações, etc. essencialmente, a prática de análise Linguística não poderia limitar-se a higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correção”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (Geraldi, [1984]1987, p. 74).

Embasada na visão sociointeracionista de linguagem e em práticas que integram a leitura, produção de texto e AL, em prol das competências e desenvolvimento de compreensão e criação textual do aluno, de acordo com o autor deixa com clareza que ‘o objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas sim de compreender o fenômeno [linguístico] em estudo. (Geraldi, [1984]1987, p. 74).

AS HABILDADES DE AL NA BNCC

No Ciclo de Alfabetização, o ensino de **Língua Portuguesa** encontra-se geralmente organizado em torno de **quatro** grandes **eixos** de ensino: (i) leitura de textos; (ii) produção de textos; (iii) oralidade e (iv) conhecimentos linguísticos.

Desta forma, a **BNCC** defende uma concepção de língua favorável ao que se espera enquanto um ensino e aprendizagem significativos, que leve o aluno a fazer uso consciente das práticas de linguagem.

A BNCC traz quatro eixos específicos para o ensino de LP que são:

- Leitura/escuta;
- Produção (escrita e multissemióticos);
- Oralidade;
- Análise linguística/semiótica (reflexão sobre a língua, normas-padrão e sistema de escrita).

Dito isso, **são** estabelecidos quatro **eixos** organizadores correspondentes às **práticas de linguagem** já apresentadas em documentos oficiais anteriores como os PCNs: Oralidade, Leitura/escuta, Produção de textos e Análise linguística/semiótica.

ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA – desenvolver **análise** e avaliação, durante leitura e produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das formas de composição dos textos, sua situação de produção, e seus efeitos de sentido, para, entre outras coisas, mobilizar conhecimentos ortográficos, sintáticos, discursivos ... **Semiótica** é um termo que vem do grego: semeion que **significa** signo, e ótica que **significa** Ciência. A **semiótica**, então, é o estudo dos signos. A **análise linguística** se **diferencia**, em diversos aspectos, do **ensino** tradicional de **gramática**, conforme mostra (MENDONÇA, 2009, p, 207): ...

Fragmentação **entre** os eixos de **ensino**: as aulas de **gramática** não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.

NOVAS CONCEPÇÕES

O educador da LP tem na sua disposição de ferramenta bastante interessantes, na quais podem contribuir de forma aguçada para o ensino de LP. Importante afirmar que: é de suma teor observar que não preciso fazer um espetáculo em suas aulas, não isso que estamos discutindo, mas que aconteça de forma no qual o aluno reconheça a linguagem como uma atividade da língua, não como um sistema fechado o acabado.

De fato, que o ensino está em constante construção que inove sua prática. Exemplifico atividades diversidades referente que é extrapolado no livro didático e a cartilha, que são importantes para o sujeito, em especial atualmente, onde a mudança repentina no método e forma de ensinar passou adequação ao sistema tecnológico.

ARCABUOÇO TEÓRICO

Para esse estudo relacionado a teoria-prática, filiamos uma pesquisa qualitativa, realizada por do instrumento da revisão bibliográfica de cunho explorativo com base nos autores como:

“Estas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados: a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita (Geraldí, 1984, p. 77).

Corroborando com Geraldí, parte de letramento escolar, constituindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a construção e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escrita, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (Mendonça, 2006, p. 208).

Conforme Perfeito

A prática de análise Linguística deve ser levada em dois momentos: na mobilização dos recursos linguístico-expressivo, propiciando a coprodução de sentidos no processo de leitura; no momento de reescrita textual, local de análise da produção de sentidos, de aplicação de elementos referentes ao arranjo composicional as marcas linguísticas (do gênero) e enunciativas (do sujeito autor), de acordo com o gênero (s) selecionado (s) e com o contexto de produção, na elaboração do texto. E, desse modo, oportunizar a maior abordagem de aspectos formais e da coerência (progressão, retomada, relação de sentido e não contradição), sempre de acordo com a situação de comunicação, socialmente produzida (Perfeito, 2005, p. 60).

Ancorada na autora quando aborda questão de AL “se dá no sentido de se observar, em um texto”, ou seja, uma vez que o texto precisa de “arranjo textual e marcas linguístico-enunciativas” que condense as condições de criação/elaboração “(interlocução, suporte, possíveis finalidade, período de publicações circulação) no processo de construção de sentidos”.

Diante da cogitação acima mencionada, podemos concluir, com o conceito de AL, ao largo tempo, foi inovando e condensou-se. Percebemos que em 1980, AL estava ligada “a higienização do texto do aluno”, no qual era focado aspectos prescritos com o foco de os alunos atingirem a norma padrão. Nos anos 2000, Bezerra e Reinaldo (2012) a sua visão é: “na correção e rescrita do texto do aluno, na leitura e produção de textos, orientados por teorias de gênero, e nos próprios recursos da língua”.

OS NOVOS (MULTI) LETRAMENTOS

Figura 3 Representação dos novos Multiletramentos



Fonte: Imagem retirada da internet.

Nos dias hodiernos, o conceito de letramento não se baseasse a escrita, cogita ainda, outras formas de linguagem, com a diversas de expressões artísticas, computacional, matemática, musical, corporal, dentre outras (Cavalcante JR, 2003).

O novo método de ensino requer a necessidade de recursos de usos sociais da escrita surgiu então a percepção de que a linguagem se desenvolve na interação de seus usuários em contextos cotidiano e significativo para o sujeito, até porque a partir daí surgiu sua habilidade e competências individuais.

Sendo assim o termo letrar para Soares (2000, p. 36). 'O estado ou condição daquele que é literante, daquela que não só sabe ler e escreve, mas também faz uso competente e frequente da leitura e escrita". Nesse sentido, ancorado no pensamento da autora que o letramento significa mais do que apenas operar um sistema de linguagem e tecnologias.

Na verdade, o termo condensa a condição necessária para a interação nas práticas sociais humanas. Por outro lado, cabe dizer que é uma prática sociocultural e devido a isso as transformações no tempo e espaço, a expressão letramento e sua definição abarcar umas largas práticas sociais em que a escrita é mediadora da interação humana.

Vale salientar que a inovação social transporta para as concepções de letramento se modifica (ra) m as variadas transformações sociais pelas as quais a comunidade global passa (ra) m. dessa forma o termo se pluraliza e adquire outras formas de representação de sentidos.

Ressalto que, se faz necessário saber interagir através de várias modalidades e ferramentas diversas para estar em consonância, com as práticas sociais da era digital. Nese sentido o ensino de LP, em especial no ensino médio, necessita trabalhar a multimodalidade nas leituras dos gêneros discursivos 'letras de canções", "videoclipe" e "Web Quest"

Considerando a agente de letramento como "um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições" (Kleiman, 2006, p. 8).

A LÍNGUA PORTUGUESA NA SALA DE AULA

Entre todos os aspectos - fonética, morfologia, léxico e sintaxe forma a Língua portuguesa são indispensáveis para que o resultado de uma boa evolução orgânica da língua originária, que o latim, vulga trazidos por colonos romanos no século III A.C., bem como influências com menos relevância de outros idiomas.

A LINGUA PROTUGUESA (LP) é designada português ou é uma língua românica flexiva ocidental que tem origem no galego-português falado no reino da Galiza e no norte de Portugal.

O ensino de LP no nosso país, durante décadas, esteve alicerçado numa visão de língua que tomava com foco, em todas as suas estruturas, a maneira Linguística, ou seja, a atividade de leitura, escrita e estudo da língua eram direcionadas, em especial, aos estudantes que dominassem as regras gramaticais, levando em consideração o eixo central de estudos nas aulas de LP.

Com um novo olhar para a seleção de variedade da língua- este conceito como modelo padrão e explicitada nas gramáticas normativas, por sua vez era guiado basicamente pelo reconhecimento, classificação, memorização e o uso das formas consideradas corretas.

Na maneira que novas maneiras de expressar eram condensadas por não seguirem as regras padrão. No entanto, na década de 80 aproximadamente, surgiu o desenvolvimento de reflexões sobre a linguagem, permitindo assim uma inovação nas teorias até o presente existente relacionado ao ensino de LP.

A visão que a linguagem “não constitui a partir de regras gramaticais, mas sim de ações interativas que os sujeitos realizam usando a própria linguagem” (Franchi, 2002). Esse novo olhar de conceber os fenômenos linguísticos aguçou um gama de críticas a maneira como ensinar LP que vinha sido conduzido no país, acoplada de algumas alternativas para produção de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências comunicativas.

A AL que aqui defendemos se refere a um modelo teórico-metodológico de ensino dos conhecimentos linguísticos a partir de estudos sociointeracionista. Ou seja, que nos leva a considerar os propósitos comunicativos dos interlocutores no espaço/ambiente da interação, bem como na produção organizada de princípios e regras que categorizam tais recursos (Bezerra; Reinaldo, 2013).

Corroborando com a visão sociointeracionista de ensino de LP, podemos afirmar que AL se diferenciam do ensino gramatical em três eixos considerados primordiais:

1 - O ensino dos elementos gramaticais sistematizados, tais como nomenclatura e definições, importante e é levado em consideração, a ser articulado com outros aspectos presentes na constituição do texto, tais com recursos expressivos, organização das informações, adequação do texto aos propósitos comunicativos, estilo e estrutura composicional, coesão e coerência interna e outros:

2 - A prática de AL não propõe “uma análise da língua em si e por si”. O objetivo de estudar os elementos linguísticos não visa apenas o reconhecimento, classificação ou memorização de formas/ maneiras, até porque deve esta condensada com clareza ao foco comunicativo do sujeito e assim os textos estudados/ lidos e /ou criados se condensam a partir desse viés.

3 - Como os lócus de estudo no processo de ensino aprendizagem da língua, é o texto, bem como a prática da AL que deve sempre está interligada as práticas de leitura e escrita e/ou produção de textos, uma vez que então, numa visão sociointeracionista da linguagem, quer seja observada/ analisada ou pesquisada a linguagem em sua utilização real/ diária e social, nos quais é manifestada em exercício de leitura/ escritas e criação de textos verbais e não verbais.

Ancorado nos autores estudados, o exercício de AL deve estar condensado não só para o componente de eixo linguístico, mas sem sombra de dúvida, para o componente extralinguístico, que seja responsável pela elaboração das variadas enunciados. Saliento ainda que, o exercício AL deve, em especial, reverberar em largo processo de ensino e aprendizagem de língua materna, particularmente língua portuguesa, no tocante que se refere a AL nas práticas de leitura e escritos dos mais variados tipos de gêneros textuais.

Mais uma vez de modo bastante responsável Franchi afirma que:

Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito do que quer que seja...[...], mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções. Sobretudo quando, no texto escrito, ele necessita tornar muitas vezes consciências os procedimentos expressivos de que se serve. Com isso, parece-me, reintroduzir-se na gramática o seu aspecto criativo: o que permite ao falante compreender, em um primeiro passo, os processos diferenciados de construção das expressões para, depois, um dia e se for o caso, construir um sistema nocional que lhe permita descrever esses processos, falar deles, em uma teoria gramatical (Franchi, 1991, p. 20).

Cabe dizer que as expressões de Franchi corroboram a questão do ensino de gramática, uma vez que mencionado acima, é de cunho metodológico e requer um reordenamento de prioridades. Até porque a maneira linguística, embora seja de suma importância, não deve estar em destaque nas espaços e ambientes de práticas de AL.

Nesse sentido, por sua vez, o foco na clareza de sentido, das formas variadas de criar o mesmo texto/discurso ou até mesmo explorar a sua funcionalidade, dos elementos em função dos propósitos comunicativos. Uma vez que se busca um ensino de LP voltado para as proposições tratadas acima, que aborde como eixo primordial o desdobramento a visão de uma didática de AL que envolva de maneira produtiva e criativa.

PRODUÇÃO E A REESCRITA TEXTUAL E PRÁTICA EM SALA DE AULA

Sabemos que é primordial a reescrita no sentido literal, pois ela aprimora a produção textual do sujeito, e até porque é umas estratégias de ensino-aprendizagem. Uma vez que o exercício de reescrita é de suma importância para o início do desenvolvimento do ensino da produção textual, porém faz parte de texto bastante conhecidos pelos os alunos.

Figura 4 Práticas de leitura e escrita segundo a AL



Fonte: Imagem retirada da Internet.

Dialogando com Marcuschi, (2008, p. 73) quando considera que a Linguística textual “pode ser definida como estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas, reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso”.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

Para Wikipédia,

variação linguística é o movimento comum e natural de uma língua, que varia principalmente por fatores históricos e culturais. Modo pelo qual ela se usa, sistemática e coerentemente, de acordo com o contexto histórico, geográfico e sociocultural no qual os falantes dessa língua se manifestam verbalmente.

No entanto a **variação linguística** é um fenômeno que acontece com a língua e pode ser compreendida por intermédio das **variações** históricas e regionais. Em um mesmo país, região ou localidade, com um único idioma oficial, a língua pode sofrer diversas alterações feitas por seus falantes.

Figura 5 Variação Linguística (indagação)



Fonte: Imagem retirada da internet.

Ressalto os **tipos e exemplos de variações linguísticas**:

Variação geográfica ou diatópica. Está relacionada com o local em que é desenvolvida, tal como **as variações** entre o português do Brasil e de Portugal, chamadas de regionalismo. ...

Variação histórica ou diacrônica. ...

Variação social ou diastrática.

Figura 6 Marcas de Variação Linguística



Fonte: Imagem retirada da internet.

No **nosso país**, por exemplo, essas **variantes** são percebidas nos diversos dialetos existentes como o mineiro, carioca, gaúcho, baiano, pernambucano, sulista, paulistano etc. vale salientar que existe comunidade que possui signos/ expressão específica da comunidade, ou grupos. O sistema de línguas é formado por um conjunto de **variantes** que podem ser socioculturais, estilísticos, regionais, etários e ocupacionais.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é do tipo descritivo, de caráter interpretativo e o classificasse como de natureza qualitativa. Ela é considerada qualitativa, uma vez que privilegia a interpretação dos dados, bem como, em espaço da mensuração, de acordo com Strauss e Anselm (2008, p. 23): “com termo ‘pesquisa qualitativa’ queremos afirmar que qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos do de outros meios de quantificação”.

Sendo assim, seguimos o paradigma interpretativista, para alcançar nossos objetivos, realizamos uma entrevista online no grupo do WhatsApp dos participantes da pesquisa sobre AL. Cabe salientar que não houve intervenção dos pesquisadores no processo, haja em vista que se trata de uma pesquisa descritivo-interpretativa. Com relação aos sujeitos da pesquisa foram acadêmicos do curso de LETRAS do IFAL, acadêmica do curso de PEDAGOGIA da faculdade ARAGUAIA e docente com larga experiência na rede municipal licenciada pela Universidade Estadual de Alagoas UNEAL.

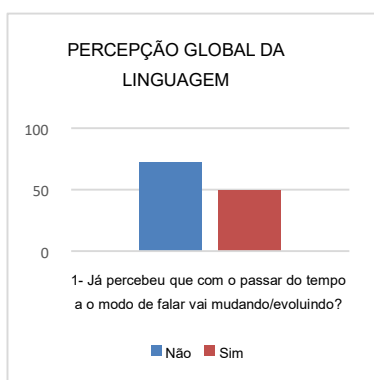
No que se refere a coleta de dados, essa se deu através de uma entrevista online no grupo WhatsApp do componente curricular prática de ensino de LP. Os dados foram coletados através de perguntas abertas com o corpus da pesquisa, gravação em áudio e transmissão do planejamento e execução e avaliação das aulas online e anotações de campos durante as pesquisas online.

REFLEXÃO DOS RESULTADOS.

Os resultados a essa metodologia, as Diretrizes Curriculares orientam a AL, a qual tem como eixo a possibilidade que o sujeito compreenda as funções dos elementos gramaticais em contextos de esfera sociocomunicativos reais. Observa-se as impressões dos alunos, diante da entrevista online com 6 perguntas sobre a AL.

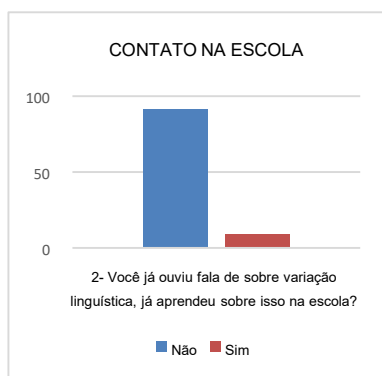
As perguntas que constam nessa entrevista são: 1- Já percebeu que com o passar do tempo a o modo de falar vai mudando/evoluindo? 2- Você já ouviu fala de sobre variação linguística, já aprendeu sobre isso na escola? 3- Consegue perceber que em diferentes regiões do Brasil o dialeto (gírias/sotaque) mudam? 4- Você já percebeu na sua família expressões, palavras ou “gírias” diferentes da que você usa, mas que significam a mesma coisa? 5- Com quem você aprendeu as “gírias” e expressões que você usa no dia a dia? O total dos 30 participantes responderam da seguinte forma.

Gráfico 1 Percepção global dos indivíduos sobre a análise linguística



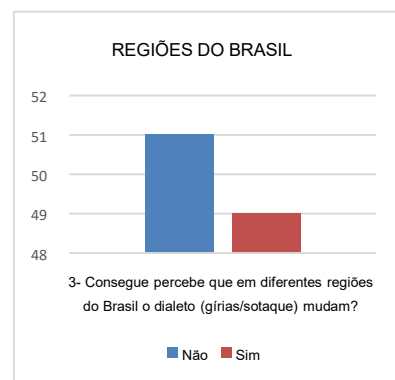
Fonte: produzido pelos autores

Gráfico 2 Contato com a análise linguística na escola



Fonte: produzido pelos autores

Gráfico 3 percepções da variação linguística no Brasil

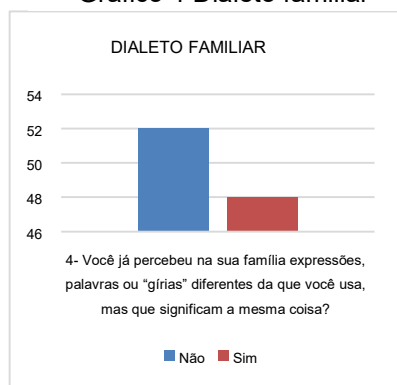


Fonte: produzido pelos autores

Observando os gráficos acima, é de fácil compreensão que a noção de variação linguística está relativamente longe da percepção dos participantes da pesquisa. Muito se dá pela falta de conhecimento a cerca desse assunto. Como supracitado no gráfico 2 “Contato com a análise linguística na escola”, apenas 9% dos participantes afirmam ter tido contato com a temática na escola. Indício de que as metodologias usadas não abrangiam esse tema, mas focalizavam em partes do material didático e outras estratégias que não privilegiavam a AL.

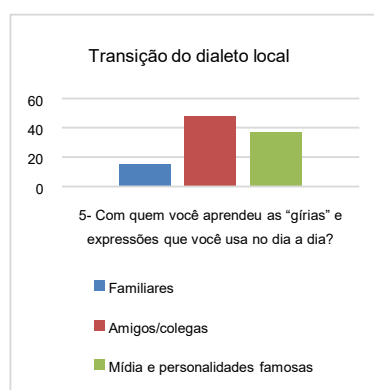
Outro fator representado no gráfico, que demonstra a falta de intimidade em reconhecer os outros dialetos do país, é o favorecimento da mídia a apenas uma variação. O dialeto carioca, originário do Rio de Janeiro, é mais disseminado pela mídia do que os outros dialetos, já que aquele é visto como o dialeto que a elite usa. Disseminando, mesmo que indiretamente, a ideia de que o “falar carioca” é naturalmente certo e, portanto, quem não o tem, precisa moldar sua fala a ele.

Gráfico 4 Dialeto familiar



Fonte: produzido pelos autores

Gráfico 5 Contato com dialeto



Fonte: produzido pelos autores

Inexoravelmente, a aprendizagem do dialeto local é absorvida pelos indivíduos por meio de familiares, amigos e até mesmo algumas mídias, que hoje em dia têm disseminado cada vez mais a cultura do outro. Dessa forma, não só os costumes de outras localidades brasileiras são transmitidos, como as variantes, dialetos e maneirismos socioculturais, estilísticos, regionais, etários e ocupacionais e de gênero. Logo percebe-se que o contato com as variações do território brasileiro está sendo realizado, e a comunidade, as redes sociais e mídias de vários tipos tem uma grande contribuição com isso, mas que os indivíduos não têm a consciência explícita sobre esse fenômeno.

(ALGUNS) APONTAMENTOS FINAIS

Diante do objeto investigado e análise de dados, demonstra que na questão textual a BNCC, as visões de continuidade entre a segunda e terceira versão do documento trata de elementos de reiteração e paráfrase. E nos revela que o significativo maior é a epistemologia. Mesma tendo em vista com tal estudos diplomados na área, e conceitos defendido pela sociedade científica.

Vale salientar, a importância em destacar que o texto deve ser compreendido como ferramenta que vogue o ensino das funções gramaticais. Nessa perspectiva, fica claro a necessidade do (a) educador (a) analisar as implementações, adequando-as e complementando-as em seu espaço educativo.

Logo, A inserção do tema no cotidiano escolar, permite que os indivíduos se apoderem da LM, permitindo-os ter controle total do uso na fala e escrita em níveis mais complexos. Projetando suas impressões do mundo, com o controle ativo de seu instrumento de interação social, abrindo espaço para uma atuação mais autônoma, ponderada e resoluta na comunidade que pertence.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BEZERRA, Maria Auxiliadora, REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística, afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base* (2ª versão) Brasília. MEC, 2016. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> acesso em 23 de nov. De 2019.

-----, *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília. Mec. 2017.

FRANCHI, Carlos, NEGRAO, Esmeralda, Vailati, MULLER, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editora, [1987]2006.

-----, **Criatividade e gramática**. 1. Ed. 3ª reimp. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1991.

GERALDI, José Wanderley. **O texto em sala de aula**. São Paulo. Editora Ática, [1984]1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola, São Paulo, 2008.

MENDONÇA, Márcia. **Análise Linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MASCUSCHI, Luiz Antônio, (2008) **Produção textual, análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo. Parábola Editorial.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

Disponível em: www.educamaisbrasil.com.br/variacao-linguistica. Acessado em 19/02/2021 as 11h e 04min. Disponível em: [view](#). Acessado em 08/04/2021 as 8h e 28min.

Jeani Escher Schmidt

Mestre em Educação

Naiara Aparecida Nascimento

Mestre em Educação

Sonia Ribeiro de Lima

Mestre em Educação

Elisabeth Rossetto

Doutora em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Cascavel – PR

RESUMO

Este estudo propôs discutir o contexto histórico e a vida acadêmica e profissional de Lev Semionovitch Vigotski. Assim, atendendo o proposto, procuramos responder a seguinte pergunta: quais os aspectos importantes do contexto vivido por Vigotski que influenciaram sua vida profissional? Para tanto, realizamos uma pesquisa teórico/bibliográfica, de natureza qualitativa fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural. Como resultados, identificamos que a revolução russa de 1917 foi o fato histórico de maior importância na época vivida por Vigotski. Bem como, a educação judaica, o trabalho como professor, o interesse pelo desenvolvimento do psiquismo humano, a proibição da publicação das suas obras durante o governo de Stalin, a tuberculose que impediu a continuidade de suas pesquisas, foram aspectos de grande influência na vida e na obra do autor russo.

Palavras-chave: Vigotski; contexto histórico; vida acadêmica e profissional;

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo discorrer sobre o contexto vivido por Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), nas décadas de 20 e 30, e elementos importantes desse período que influenciaram sua vida e conseqüentemente sua obra.

Metodologicamente trata-se de um estudo teórico/bibliográfico de abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica segundo Marconi e Lakatos (2010) “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 183).

A abordagem qualitativa de acordo com Flick (2009), “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37). Se caracteriza por aproximar o pesquisador do objeto de estudo e por possibilitar a análise de situações subjetivas que não podem ser mensuradas em laboratórios e por cálculos matemáticos.

O referencial teórico norteador é a Psicologia Histórico-Cultural, que Vigotski, ao construí-la, fundamentou no materialismo histórico-dialético, bem como em suas categorias de análise, o saber, o trabalho, a mediação, a dialética, a historicidade, abordando o fenômeno em estudo na sua totalidade de modo científico. Vigotski classifica o trabalho como elemento mediador que articula as relações entre os fenômenos, entre os elementos que os cercam, mediando por meio de instrumentos físicos, tais como as ferramentas de trabalho, materiais externos ao sujeito e instrumentos psicológicos como a fala, o desenvolvimento de ações como o pensamento, o raciocínio, a atenção, a vontade, que passam a ser conscientemente controladas.

Gil (2010) menciona que o materialismo histórico-dialético tem uma concepção dialética hegeliana de natureza idealista, a qual foi apresentada, por Karl Marx e Frederich Engels, bases materialistas, admitindo-se a hegemonia entre matéria e ideias.

Nesse sentido, a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, considerando os fatos sociais a partir das influências políticas, econômicas, culturais etc. e privilegiando abordagens qualitativas em vez de quantitativas.

Quanto ao aspecto da historicidade, para Gil (2010),

[...] quando, pois, um pesquisador adota o quadro de referência do materialismo histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais. A partir da identificação do modo de produção em determinada sociedade e de sua relação com as superestruturas (políticas, jurídicas, etc.) é que ele procede à interpretação dos fenômenos observados. (GIL, 2010, p. 22-23).

O fato de adotarmos a Psicologia Histórico-Cultural como princípio condutor, justifica-se por entendermos que esse referencial trata o ser humano na sua singularidade, considerando o contexto histórico, social e cultural em que se encontra inserido. Estabelece um entrelaçamento permanente e contínuo entre o biológico, o social e o cultural ao afirmar que os seres vivos e o meio não podem ser vistos em separado, mas em constantes interações. Para além de qualquer alteração orgânica, é a partir das interações sociais estabelecidas com o outro e com o meio, que o sujeito, influenciado pelos aspectos vivenciados em sua história, educação e cultura, pode romper com seu determinismo biológico. Assim, nessa perspectiva teórica os processos psicológicos desenvolvem-se no âmbito das relações socialmente mediadas, na sua totalidade e em processo de desenvolvimento contínuo e não acabado. A mediação que ocorre nessas relações e com a natureza promove o desenvolvimento do ser humano.

Assim, Vigotski ao desenvolver estudos sobre como a psique se desenvolve em crianças sem deficiência, foi além e priorizou estudos na área da Defectologia¹, na defesa de que no desenvolvimento das crianças com deficiência deve-se investir em suas possibilidades e não na incapacidade, nas limitações. Enfatiza a superação das dificuldades geradas pela deficiência por meio das relações sociais, da interação com o meio, com familiares e amigos.

CONTEXTO HISTÓRICO DE VIGOTSKI

Lev Semionovitch Vigotski viveu por apenas 37 anos. Foi o segundo de oito filhos de um casal judeu que vivia na Rússia, no início do século XX. Sua trajetória de vida iniciou

¹ Defectologia - esse termo, que será aprofundado posteriormente, significava o estudo das deficiências e foi usado por Vigotski em suas pesquisas.

aos 17 dias do mês de novembro, de 1896, e terminou em 11 de junho, de 1934, por conta de uma doença muito comum naquela época, a tuberculose.

Dos acontecimentos que marcaram sua vida profissional, destacam-se as pesquisas científicas no campo da Psicologia e Pedagogia, no que se refere aos estudos da consciência humana e do desenvolvimento do psiquismo. Dos fatos históricos ocorridos entre as datas de seu nascimento e de morte, o que melhor retrata o cenário em que Vigotski viveu foi a Revolução Russa, o marco da construção de um Estado e de uma sociedade socialista na Rússia, um processo do qual Vigotski participou com grande afinco.

A forma de governo da época tinha características arcaicas e autocráticas, na qual o imperador governava de forma absoluta. Lenine (1984) conta que, durante muitos anos do período imperial, os camponeses eram obrigados a trabalhar como servos do império, suas terras tinham demarcações incorretas, as quais eram aceitas sob ameaça de castigos físicos e morte.

Em 1861 e em 1905, ocorreram tentativas de revolução do povo russo, que se caracterizaram por uma guerra contra o imperialismo do século XX e uma tentativa de tomada de poder pela burguesia. Esse fato alavancou o processo de industrialização no país russo, promovendo o seu crescimento econômico, a migração de trabalhadores do campo para as cidades e a formação de vários e diferentes grupos sociais, dentre os quais empresários e operários.

Nesse período, ocorriam protestos e greves nas cidades e indústrias reivindicando reformas políticas e melhores condições de trabalho. Como destacou Lenine (1984), “[...] decorrendo da própria essência da sociedade capitalista, as greves significam o começo da luta da classe operária contra este sistema de sociedade” (LENINE, 1984, p. 22). Assim, para o autor, “Em todos os países foram na verdade as greves que ensinaram gradualmente a classe operária a lutar contra os governos pelos direitos dos operários e pelos direitos de todo o povo” (LENINE, 1984, p. 26). Clandestinamente, foram formados vários partidos políticos e organizações ligadas ao Comunismo.

Em meio às tentativas de revolução, o governo imperial do czar Nicolau II tinha apenas a preocupação de expandir seu território e, por esse motivo, entrou em guerra com o Japão pela posse da Coreia. Com o acordo de paz imposto pela Alemanha, a Rússia perdeu a guerra e entrou numa grande crise econômica.

Esse fato desencadeou a ocorrência com maior frequência de muitas revoltas por parte da população, e, em decorrência da pressão exercida pelo povo, o império czarista adotou reformas políticas que supostamente formariam uma monarquia constitucional, o Parlamento Russo, com as decisões ainda centralizadas sob o poder do czar. Tais condições representaram mais uma revolução burguesa do que proletária, pois o governo burguês estava aliado ao imperador e falsamente oferecia a proposta de paz, pão e liberdade, almejada pela população pobre.

Diante de tal situação, o povo precisava sobreviver e o que se via era o aumento da fome e do desemprego, fatos esses que deram início, em 1917, a uma nova e intensa crise na Rússia, caracterizada pela falta de abastecimento de alimentos. A insatisfação do povo, dos camponeses e dos operários, gerou um maior número de manifestações, de greves e de protestos, e com isso o massacre de muitos civis. A população, por meio da revolução, conseguiu derrubar o império e o czar Nicolau II se viu obrigado a renunciar. O Parlamento criou, assim, um governo provisório que iniciou uma tentativa de organização da sociedade russa. Não obstante, a divergência de interesses entre a burguesia, o proletariado e o campesinato “conduziu a radicalização das posições proletárias revolucionárias” (TULESKI, 2000, p. 51) e, assim, os camponeses, os soldados e o proletariado derrubaram o governo provisório, instaurando um governo forte.

Segundo Prestes (2010), a revolução de 1917 terminou com a instalação do poder dos Soviéticos na Rússia e a formação de uma intelectualidade munida das ideias

revolucionárias de Marx, cujo intuito foi organizar um partido político atuante e com lideranças das classes trabalhadoras. A sociedade russa estava submersa em um mundo de contradições que trouxeram ao país grandes desafios políticos, econômicos, culturais e sociais. O panorama social era de população analfabeta, milhões de crianças órfãs nas ruas, problemas econômicos e muita destruição. (PRESTES, 2010).

Como aponta Tuleski (2000), o motivo da revolução russa foi a luta entre as classes sociais, mas, mesmo após a revolução, as contradições existentes entre as classes se mantiveram implicitamente nas relações sociais. As relações burguesas pós-revolução se apresentavam na forma de divisão do trabalho intelectual e manual e em elementos do capitalismo, tais como salário, lucro e moeda. Por isso, a educação soviética, nesse contexto, precisou assumir um importante papel na formação de uma concepção de homem comunista, para combater as tendências burguesas que ganhavam força nas relações sociais.

Com base nos princípios do regime socialista, logo após a revolução de 1917 foram feitas várias tentativas de pensar a formação de um novo homem. Como destaca Prestes (2010),

Refletindo os interesses das massas trabalhadoras e as necessidades da nova sociedade, a pedagogia soviética contrapôs os princípios da pedagogia burguesa as ideias de vanguarda da humanidade: humanismo, coletivismo, internacionalismo, democratismo, respeito à personalidade do indivíduo, à ação conjunta da educação com o trabalho produtivo e o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes como membros da sociedade. (PRESTES, 2010, p. 29).

A demanda de educação das crianças iniciou o processo de aprendizagem pela pré-escola, e as decisões quanto ao processo de ensino, ficaram a cargo do Comissariado do Povo para Instrução. Aos intelectuais que ficaram no país coube a missão de contribuir para a criação de um novo sistema de instrução e novos modos de pensar a ciência.

VIDA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Ao analisarmos a vida de Vigotski, no que diz respeito ao contexto familiar em que vivia constatamos que sua família tinha boa condição financeira e, por isso, condições de proporcionar uma educação de qualidade, dispondo de significativa biblioteca em casa.

Era o segundo de oito filhos e todos foram educados em um sistema tradicional judaico, com tutores particulares. O povo judeu vivia separado dos demais cristãos, em territórios de assentamento, vivendo de acordo com suas próprias instituições jurídicas. A educação das crianças e jovens era realizada por membros da própria comunidade preparados para exercer essa atividade. Não era realizada em escolas comuns, e os conteúdos escolares eram complementados pelo ensino da *Torá*, ou seja, o ensino das Escrituras Sagradas, além do ensino da língua, dos costumes e dos hábitos próprios dos judeus.

Em 1907, aos 11 anos, após Vigotski ser aprovado em exames para validar seus estudos até a 5ª série, ele cursou os demais anos do ensino básico, da 6ª a 9ª série, e a escola secundária, na cidade de Gomel. Acreditamos que o autor não tenha frequentado escolas públicas, pois foi o movimento revolucionário que priorizou uma educação para todos, até 1917, a educação era um privilégio da burguesia e controlada pela igreja.

Prestes (2010) relata que Vigotski graduou-se na escola secundária, em 1913, com 17 anos, e, por ser bom aluno, foi condecorado com uma medalha de ouro a qual lhe garantia o acesso à universidade. De acordo com Scalcon (2002), naquela época, o governo determinava um limite de vagas para o ingresso de judeus na Universidade, e a

condecoração era a forma de fazer tal seleção. Entretanto, no período de seus exames de ingresso, a lei que lhe permitiu tal direito foi alterada, e ele teve que concorrer à vaga universitária por sorteio, conseguindo, desse modo, ingressar na Universidade de Moscou.

Sua escolha profissional teve influência da origem judaica. Entre as opções disponíveis para estudo, contava com as disciplinas de História e Filosofia, as quais lhe conferiam a profissão de professor de escola secundária. Como judeus não podiam assumir cargos públicos, as possibilidades mais atraentes para cursar eram Direito e Medicina, pois, como advogado, podia morar fora do território de assentamento, e a Medicina lhe garantia um futuro modesto.

Por insistência dos pais iniciou o curso de Medicina, em 1913, com 17 anos, mas logo se transferiu para a Faculdade de Direito da Universidade Imperial de Moscou; simultaneamente, ingressou no Departamento acadêmico da Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski, ambiente com o qual se identificou e que lhe proporcionou conhecer mentes brilhantes de cientistas e pesquisadores da época.

Os primeiros estudos de Vigotski encontram-se neste trabalho de final de graduação, do qual mais tarde foram extraídas partes para a publicação do seu livro *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 1925). A realização desse trabalho gera divergências quanto à formação acadêmica do autor, no que se refere à obtenção do título de Doutor em Psicologia. De acordo com o levantamento que realizamos sobre a veracidade de tal informação, ele não tinha o título de doutor.

Durante a Universidade, manteve seu interesse por Literatura e Arte. Ao final da graduação, no ano de 1916, concluiu a produção de um importante estudo sobre a tragédia de *Hamlet, Príncipe da Dinamarca* (1599-1602). O gosto pelo livro de Shakespeare foi identificado desde cedo, tendo o autor inclusive interpretado o personagem em peças teatrais e levado o livro consigo para o hospital, onde veio a falecer em 1934.

Van Der Veer e Valsiner (2009) contam que foi durante a Universidade que se intensificou o interesse de Vigotski por problemas relacionados à Psicologia e à Pedagogia, época em que se dedicou ao estudo da literatura disponível sobre Psicologia, revelando seu interesse por estudos sobre a mente.

Vigotski não cursou Psicologia, formou-se nas faculdades de Direito, História e Filosofia, em 1917, período que coincidiu com a vitória da Revolução Russa, tomada de poder pelos soviets e com seu retorno de Moscou para Gomel. É a partir desse retorno à cidade natal que sua vida profissional adquire maiores proporções.

Lecionou para crianças e adolescentes as disciplinas de Literatura, Lógica, Psicologia, Estética, Teoria da Arte e Filosofia, em escolas de 1º e 2º graus, escolas técnicas, profissionalizantes e em cursos de formação de trabalhadores para a educação pré-escolar. Além disso, no período entre 1917 e 1924, envolveu-se em diversas outras atividades, sendo considerado um membro da sociedade com grande destaque na vida cultural de Gomel e cidades vizinhas.

O interesse pela Psicologia, apesar de ter surgido na graduação, se intensificou a partir de 1917, com a organização do Gabinete de Psicologia na Escola Técnica de Pedagogia, em Gomel, o qual propiciou a realização de atividades científicas de pesquisa voltadas à Pedagogia e à Psicologia experimental, proporcionando a comprovação de suas proposições teóricas, com dados que fundamentaram seus trabalhos, inclusive os apresentados no 2º Congresso Russo de Neuropsicologia, em Petrogrado, em 1924. Como pontuam Van Der Veer e Valsiner (2009),

Vygotsky, ao que se conta, teria argumentado de forma ousada e persuasiva que os psicólogos deveriam estudar a consciência, uma proposta que estava em total contradição com as ideias predominantes na época. (VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 51).

A divulgação, nesse Congresso, dos estudos que realizou sobre a mente humana levaram Vigotski a trabalhar no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, onde efetivou sua carreira como cientista. Em Moscou, assumiu, em 1924, o cargo de pesquisador no Instituto ao lado de Alexander Romanovich Luria, um de seus colaboradores. Luria era graduado em Medicina com especialização em Neurocirurgia e auxiliou Vigotski nos estudos experimentais sobre a defectologia, na tentativa de compreender o desenvolvimento da consciência humana no aspecto da filogênese, o estudo da evolução da consciência desde sua origem, os aspectos genéticos da espécie humana. Outro importante colaborador foi Alexei Nikolaievich Leontiev, pesquisador do campo das ciências sociais que se dedicou a estudar o desenvolvimento do psiquismo na criança, reações afetivas, desenvolvimento ontogenético do psiquismo, questões relacionadas à Pedagogia, cultura e problemas de personalidade.

Os três compunham o grupo que ficou conhecido por *Troika*, que significa “trio”, um termo que designa uma aliança sempre composta por três unidades, três membros e ficou mundialmente conhecido na época do stalinismo na União Soviética. Van Der Veer e Valsiner (2009) alegam que tal aliança é um mito. “Historicamente falando, a princípio não havia nenhuma troika” (VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 204). Segundo esses autores, a partir do momento que Vigotski foi trabalhar no instituto em Moscou (1924), ainda levou de quatro a cinco anos para que ele e Luria começassem a realizar pesquisas em conjunto.

Van Der Veer e Valsiner (2009) afirmam que Luria tinha seu pensamento profundamente influenciado pela teoria freudiana, a qual era duramente criticada por Vigotski. Além disso, o perfil dos dois pesquisadores era diferente; enquanto Luria expunha suas ideias de forma clara e didática, Vigotski não tinha preocupação em fazer referência às suas fontes. Quanto a Leontiev, esse teve uma participação menos intensa na vida de Vigotski. Na época não havia registros de publicações em coautoria com Vigotski, e ele nunca apareceu como cofundador da teoria Histórico-Cultural. Nas menções feitas pelos críticos com relação à teoria, ressaltavam-se apenas os nomes de Vigotski e Luria.

Segundo Prestes (2010), a *Troika* era um grupo de estudos para o qual Vigotski foi convidado a participar, e já existia quando ele foi trabalhar no instituto em Moscou. A autora inclusive cita Luria falando da alegria dele e de Leontiev quando Vigotski aceitou o convite para participar do grupo, em 1924. Ela comenta que pouco se sabe sobre a participação de Leontiev na divulgação das obras de Vigotski após o período de censura que essas sofreram; entretanto, Prestes (2010) ressalta que o trabalho de Leontiev junto a Vigotski, apesar de receber críticas, foi de importância imensurável para a teoria Histórico-Cultural, bem como o compromisso do pesquisador com a *Troika* e posteriormente com a *Piatiorka*².

Em 1934, devido às perseguições sofridas na época do stalinismo e ao fechamento da Academia de Educação Comunista em Moscou, onde o grupo de pesquisa liderado por Vigotski se encontrava, a *Troika* foi desfeita. No entanto, seus integrantes já haviam recebido convites para integrarem o Instituto Ucrainiano de Psiconeurologia. A partir de então, o grupo de estudiosos passou a ser composto por oito pessoas, e Leontiev teve tempo para desenvolver um trabalho independente da teoria de seu mestre.

Segundo Van Der Veer e Valsiner (2009), foi no Instituto em Moscou que Vigotski aprofundou os seus estudos na área da Psicologia, realizando pesquisas sobre distúrbios de aprendizagem e linguagem, diferenças culturais e o pensamento e principalmente, problemas que envolvem a defectologia. “O termo “defectologia” era tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas (“defeitos”) mentais e físicos.” (VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 73).

² *Piatiorka* significa um grupo de cinco pessoas.

Para Prestes (2010), o interesse de Vigotski por problemas do campo da defectologia se tornou evidente em 1924, durante uma apresentação no II Congresso do SPON, no qual o referido autor ficou conhecido pela profundidade teórica e prática das pesquisas nessa área de estudo. Embora haja o trabalho prático, em sua obra não há registros que apresentem uma descrição clara quanto aos experimentos realizados, por isso, a ênfase do estudo é dada à natureza teórica da pesquisa.

Com base no contexto histórico vivido por Vigotski, em 1920, após cuidar do irmão mais novo, que também faleceu de tuberculose, foi a vez de Vigotski contrair e apresentar pela primeira vez os sintomas da doença. Recuperou-se da primeira crise, mas a doença o atormentou até o fim de sua vida.

Em 1924, casou-se com Roza Smekhova e mudou-se para Moscou onde tiveram duas filhas; Guita nasceu em 1925 e Assia em 1930. Vigotski vivia com sua mulher e suas filhas, inicialmente, no porão do instituto no qual trabalhava; posteriormente, mudou-se para um quarto de apartamento superlotado, situação em que viviam muitos de seus compatriotas. Seu sustento vinha de excessivos trabalhos editoriais, pesada carga horária de aulas e muitas viagens entre Moscou, Leningrado e Kharkov.

Em meio à vida agitada, tinha que lidar com recorrentes crises de tuberculose, tratamentos exaustivos e dolorosos, operações planejadas e adiadas, além de períodos de internamento em hospitais e sanatórios. Ainda assim, encontrava formas de redigir seus escritos e cartas aos companheiros de sua causa para o desenvolvimento de uma nova ciência do homem.

Entre os estudos realizados por Vigotski destacam-se os trabalhos sobre Defecto y compensación (1924); Principios de educación social del niños sordomudos (1925); El significado histórico de la crisis de la Psicología (1927); Anomalías en el desarrollo cultural del niño (1928); Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931); Pensamiento y lenguaje (1934)³, entre outros que enfatizam o desenvolvimento psíquico do ser humano considerando suas características biológicas e enfatizando esse desenvolvimento como produto histórico, social e cultural do ambiente no qual está inserido. Trata-se, portanto, de um homem ativo, que transforma sua realidade, que cria as condições de sua existência. É por isso que Vigotski “via no trabalho humano e no uso de instrumentos as vias pelas quais o homem transforma a natureza e a si próprio”. (ROSSETTO, 2009, p. 28).

RESULTADOS E CONCLUSÕES

A vida acadêmica e profissional de Vigotski no decorrer dos anos 20 e 30 foi construída através de um pensamento e ideias revolucionárias sobre um novo modo de pensar o processo de desenvolvimento do psiquismo humano, contribuindo dessa maneira para um diferente modo de conceber o homem e suas múltiplas determinações, aspectos estes que influenciaram significativamente sua obra e encontram-se estreitamente vinculados a época vivida pelo autor no período da revolução russa de 1917.

A existência de equívocos, divergências, diferenças e informações incertas a respeito de conceitos, de dados e datas, que constatamos ao nos debruçarmos no legado que nos deixou, advém principalmente da tradução das suas obras em diferentes idiomas. Suas obras em função do caráter revolucionário, ideológico e político foram por um longo período proibidas, e somente após a morte de Stálin, em 1953, foi resgatado o nome de

³ Defeito e Compensação (1924); Principios da Educação Social das Crianças Surdo-mudas (1925); O significado Histórico da Crise da Psicologia (1927); Anomalias no Desenvolvimento Cultural da Criança (1928); do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores (1931); Pensamento e Linguagem (1934), tradução nossa.

Vigotski na Psicologia Soviética, e assim publicado seus escritos na Rússia e no exterior. Muitas dessas publicações levaram em seu bojo a censura imposta pelo governo de Stalin. Esse fato implicou no corte e na exclusão, no momento da tradução e da publicação de muitas ideias e reflexões marxistas defendidas pelo autor e importantes para a compreensão do seu pensamento.

Ainda nesse contexto, deparamo-nos com polêmicas e contradições que dizem respeito a formação acadêmica do autor, como por exemplo a ter ou não o título de doutor, as diferentes áreas e atuação, a criação da Troika, e o trabalho de Leontiev e Luria junto a Vigotski.

Entre inúmeras contribuições no campo científico é possível observar nos escritos de Vigotski (1924, 1925, 1927, 1928, 1931, 1934), as críticas do autor as teorias que concebem o sujeito pautando-se somente no aspecto biológico do desenvolvimento; enfatiza a importância dada a complexidade do comportamento e da psique humana, revelando sua natureza, sua estrutura e suas funções. A importância da palavra como instrumento no processo de internalização da cultura e do social, explicando como as funções psicológicas superiores, por meio das mediações, atuam no processo de constituição da consciência e na formação do pensamento humano. Assim como, suas investigações sobre como ocorre o processo da formação de conceitos que se inicia na infância e se efetiva na adolescência; expôs aspectos relacionados ao defeito primário/biológico e secundário/social, explicando o que é e como ocorre o mecanismo de compensação, a importância do coletivo e do social para a superação da deficiência, entre outros.

Portanto, embora tenha falecido prematuramente, aos 37 anos de idade, em função da tuberculose, Vigotski deixou um grande legado para o campo da Pedagogia e da Psicologia, realizando estudos e pesquisas que tinham como objetivo a formação de um novo homem, com uma educação que rompia com os preceitos do capitalismo visando formar um homem socialista. Buscava construir uma sociedade igualitária, com uma educação que deixava de ser privilégio de poucos para ser direito de todos, e que refletia os interesses das massas trabalhadoras e as necessidades da nova sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LENINE, V.I. **Obras Escolhidas em Seis Tomos**. v 1. Tradução José Oliveira. Lisboa: Avante, 1984.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, Repercussões no campo educacional**. Brasília, 2010. 295 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

SCALCON, Suze. **À Procura da Unidade Psicopedagógica**: Articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

TULESKI, S. C. Para ler Vygotski: recuperando a historicidade perdida. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/2024t.PDF>> Acesso em 29/06/2018.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky uma síntese**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Defecto y compensación. In: Obras Escogidas. TOMO V. **Fundamentos de Defectología**. Cuba: Pueblo y Educación, Cuba, [1924] 1997.

_____. Principios de educación social del niños sordomudos. In: Obras Escogidas. TOMO V. **Fundamentos de Defectología**. Cuba: Pueblo y Educación, Cuba, [1925] 1997.

_____. Anomalias en el desarrollo cultural del niño. In: Obras Escogidas. TOMO V. **Fundamentos de Defectología**. Cuba: Pueblo y Educación, Cuba, [1928] 1997.

_____. **Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1925] 1999.

VYGOTSKI, L. S. El significado histórico de la crisis de la Psicología. In: Obras Escogidas. TOMO I. **Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología**. Madrid: Visor Distribuciones S.A, [1927] 1997.

_____. Historia Del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. In: Obras Escogidas. TOMO III. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor Distribuciones S.A, [1931] 1995.

_____. Pensamiento y lenguaje. In: Obras Escogidas. TOMO III. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor Distribuciones S.A, [1934] 1995.

Caroline Terrazas

Enfermeira, Doutoranda do Curso de Educação e Saúde na Infância e Adolescência
Universidade Federal de São Paulo - Guarulhos-SP

Rita de Cássia Ribeiro

Mestre pelo Curso de Ciências da Saúde
Universidade Federal de São Paulo - SP

RESUMO

Este artigo faz uma reflexão crítica sobre as dificuldades docentes no ensino superior frente à pandemia de covid-19. Para isto, se baseia no referencial teórico da pedagogia histórico-crítica, que busca questionar a situação educacional brasileira nas práticas de ensino. Gestores das universidades, diante emergência de saúde pública global causada pela pandemia, tiveram que aderir às normas preconizadas pelo Ministério da Educação, que autoriza, excepcionalmente, a substituição das disciplinas presenciais por aulas a distância. Para dar continuidade ao ano letivo, docentes de ensino superior estão sendo demandados, de forma abrupta e sem grandes incentivos por parte das instituições de ensino, a pensar sobre alternativas de ensino remoto. Neste cenário, quais os desafios e oportunidades que os docentes do ensino superior encontraram no processo de “produção” do ensino à distância? Considera-se importante o envolvimento dos gestores para que se repensem as capacitações aos docentes para o uso das tecnologias para as aulas remotas. Destaca-se, também, a evidente necessidade de políticas públicas educacionais que visem ampliar a oferta de ensino híbrido (presencial e a distância) no pós-pandemia, como forma de tornar o processo de ensino mais democrático, inclusivo e flexível.

Palavras-chave: Educação superior; Educação profissional; Pandemia covid-19; Educação a distância

INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 é uma emergência de saúde pública global. O novo coronavírus (SARS-CoV-2), vírus identificado como causador do surto da doença, foi detectado pela primeira vez em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China. Desde então, já causou infecção em mais de 135 milhões de pessoas no mundo, com mais de 2,92 milhões óbitos. A Organização Mundial de Saúde (OMS) esteve acompanhando a evolução da doença desde o início dos casos e em 11/03/2020 foi declarado o estado de pandemia de covid-19, termo usado para descrever uma situação infecciosa que ameaça simultaneamente muitas pessoas ao redor do mundo.

De acordo com Freitas, Napimoga e Donalisio (2020), não existe muita clareza sobre vários aspectos epidemiológicos dessa doença, que se espalhou rapidamente pelo mundo.

Mas já se sabe uma forma de combatê-la: testagem em massa e isolamento de, pelo menos, 80% dos contaminados. Segundo Santos (2020), os grupos dos países do Sul enfrentarão um surto da pandemia mais discriminatório e difícil, uma vez que estes padecem de uma vulnerabilidade que vem antes da quarentena e que se agrava com ela.

O primeiro caso brasileiro confirmado ocorreu em 26 de fevereiro de 2020, sendo, também, o primeiro resultado positivo da América Latina. Segundo dados do Ministério da Saúde foi um caso importado, vindo através de um homem de 60 anos, morador de São Paulo, que retornou de uma viagem da Itália. Após essa confirmação, os números só cresceram, alcançando todas as regiões do país. A transmissão comunitária do novo coronavírus em todo o território nacional é reconhecida em 20 de março de 2020 por meio da Portaria GM/MS n.º 454/2020 (BRASIL, 2020a).

Com os números de casos confirmados no Brasil, o então ministro da saúde – Luiz Henrique Mandeta, que esteve à frente da pasta até 16 de abril de 2020 – sugeriu, tendo como base as recomendações da OMS, que os estados adotassem a suspensão das aulas em todo país como medida de prevenção. Neste contexto, uma medida de segurança adotada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foi a suspensão das aulas presenciais a partir da publicação do Decreto nº 64.864 de 16/03/2020 (SÃO PAULO, 2020), elaborado com o propósito de controlar e cortar a cadeia de transmissão do vírus. Desde o dia 23 de março, estão suspensas 100% das atividades presenciais no âmbito da educação estadual.

Segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação é um direito de todos e dever do estado e da família, com a participação e colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento pleno, o preparo do sujeito para exercer a cidadania e para o mercado de trabalho. Diante dessa relevância, como modelo de enfrentamento ao covid-19, foram publicadas legislações no Brasil que apresentam orientações sobre as possibilidades de retorno às atividades curriculares educativas em domicílio: a Portaria nº 343, de 17/3/2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - covid-19 (BRASIL, 2020c); e o Conselho Nacional de Educação redigiu uma proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia do covid-19 (BRASIL, 2020d). De acordo com Silva et al. (2020):

O cenário provocado pela pandemia fez com que os gestores das faculdades e universidades tivessem que colocar em prática as normativas preconizadas pela Portaria nº 345/2020 do Ministério da Educação, que autoriza, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, de modo a dar continuidade ao semestre e, conseqüentemente, ao ano letivo.

Historicamente, no Brasil, a educação a distância emerge de uma necessidade de atender às demandas da globalização, que buscam preencher as lacunas de formação inicial, continuada e, também, uma educação não formal encontrada na sociedade contemporânea. Essa modalidade apresenta-se como uma alternativa de formação profissional em um país com grandes dimensões geográficas e sérias desigualdades regionais (JUNIOR, 2009).

Além disso, o mundo presencia atualmente uma nova forma de comportamento na sociedade, de tal modo que as formas de viver, se relacionar e consumir estão impactadas, bem como as estratégias de trabalho, sobretudo as do trabalho docente. Com a presença da enfermidade causada pelo coronavírus, o retorno à “vida normal” não tem data prevista para ocorrer e, por isso, a vida social, econômica e educacional estão extremamente afetadas. Neste momento, o processo de formação superior parece desafiador, pois

professores e alunos se viram obrigados a se adequarem a essa nova modalidade de ensino-aprendizagem.

Docentes do ensino superior se viram diante da necessidade de substituir as aulas presenciais por aulas a distância, por meio de um processo de ensino online. Essa “digitalização do ensino”, acelerada pela pandemia de covid-19, trouxe a substituição das aulas presenciais e impôs, de forma abrupta e sem grandes incentivos por parte das instituições de ensino, um novo papel aos docentes. O atual contexto fez emergir a necessidade de docentes qualificados para o uso de metodologias de ensino a distância, além de demandas relacionadas ao planejamento das atividades pedagógicas online, ao suporte técnico e ao acesso a softwares apropriados. Essas práticas relacionadas à atividade docente remota merecem atenção por parte dos gestores de ensino superior e das políticas nacionais de educação. Em um estudo sobre os desafios de professores no ensino a distância, Furtado et al. (2018, p.7) identifica que os educadores ainda possuem dificuldades na forma e na desenvoltura das dinâmicas com os alunos no ambiente virtual.

A interrupção das atividades previamente planejadas em aulas presenciais, as quais associam atividades teóricas e práticas, gera impactos para docentes e discentes, em especial, para aqueles que são economicamente vulneráveis, o que pode acarretar em uma grande evasão de alunos das instituições de ensino superior. (UNESCO et al, 2020). A prática docente está destinada à dura tarefa de educar considerando as desigualdades do acesso ao ensino remoto, imposta pelo atual cenário epidemiológico social brasileiro, diante de dilemas existentes na educação superior anterior à crise pandêmica (SANES et al, 2020). A crise provocada pela pandemia, somada à crise da acumulação do capital global, impôs ao docente do ensino superior desafios ainda maiores do que aqueles que vinha enfrentando antes da crise sanitária, relacionados às más condições de trabalho e à falta de investimento em qualificação.

Em meio a estas aflições, surgem os seguintes questionamentos: o docente do ensino superior está apto a acompanhar as várias mudanças impostas pelo mercado de trabalho atual? Quais são os desafios e as oportunidades que os docentes do ensino superior encontraram no processo de “produção” do ensino a distância?

METODOLOGIA

O caminho metodológico incluiu a contextualização da pandemia de covid-19, os seus reflexos na atuação dos docentes no ensino superior e uma reflexão crítica sobre os desafios e as oportunidades encontradas por estes profissionais.

O recorte do tema foi abordado assumindo-se como referencial teórico a pedagogia histórico-crítica. Nesta abordagem, o professor tem papel fundamental no ensino e na aprendizagem de seus alunos, ensinando o conhecimento acumulado da humanidade e desenvolvendo atuação primordial quanto à conscientização dos estudantes em relação à sociedade, com foco em uma sociedade justa e igualitária, buscando contextualizá-los historicamente na realidade mais ampla. A concepção teórica dessa pedagogia é o materialismo histórico, ou seja, busca-se compreender a história a partir da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2011). Essa pedagogia continua fazendo o papel de outrora, de quando foi criada: a crítica à situação educacional brasileira e uma contraposição às pedagogias vigentes. Ela se coloca como crítica principalmente de duas tendências pedagógicas principais: as pedagogias que se centram na teoria, nos métodos de ensino e em conteúdo e as que buscam maior foco nas práticas de aprendizagem, em “como ensinar” (BARBOSA; FERNANDES, 2018).

RESULTADOS

Como pode o professor universitário realizar seu trabalho distante do aluno?

Quem assiste a esta situação de fora do contexto escolar poderia considerar que atender a essa demanda seja um labor fácil e que para os profissionais da educação seria muito simples resolver essa questão: bastaria utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no sistema educacional, isto é, migrar do ensino presencial para o ensino a distância ou para a realização de atividades de ensino por meio digital. Afinal, o elemento básico para que o “ensino a distância” ocorra é a internet e hoje em dia “todo mundo” tem acesso a este recurso. Tal avaliação, porém, é totalmente equivocada.

Ter acesso à internet não é garantir que professores do ensino superior que têm a sua prática docente, para formação de um profissional, na modalidade presencial se tornem docentes da modalidade remota ou a distância. Estes docentes estão sendo demandados a pensar sobre alternativas para dar continuidade às atividades de ensino. Diante dos desafios relacionados ao manuseio e uso das TIC na modalidade de Ensino a Distância (EaD), tiveram que criar novos planos de ensino remoto, planejar e aplicar atividades pós aulas de modo a garantir que os discentes acessem o conteúdo ministrado para que, ao finalizar esse ano letivo, seja possível garantir uma boa formação de futuros profissionais.

No século 20, a Política de Educação Superior adotada no Brasil trouxe mudanças para o trabalho docente no ensino superior. Essa prática docente tem se configurado, cada vez mais, em um professor de tempo parcial, que leciona em mais de uma instituição e tem um “fazer” repetitivo – o de “dar aulas” com foco na produtividade – somado a uma sobrecarga de trabalho. Atualmente no Brasil, o trabalho docente no ensino superior vive um período de mudanças, uma vez que as tarefas acadêmicas, no que se referem ao tripé qualidade de ensino, pesquisa e extensão, requerem do professor uma nova organização do processo de trabalho, pautado na inovação e no uso de tecnologias. Além das atividades da prática docente, os professores agora têm de se desdobrar também em reuniões e formações pedagógicas *online*, preparar material didático escrito, gravar e editar videoaulas, estar disponíveis aos alunos e dar-lhes assistência via plataformas ou grupos de WhatsApp. E em que pese a necessidade de dar seguimento ao ano letivo, os docentes ainda precisam se adaptar às suas rotinas de casa e dar conta de atividades domésticas, visto que muitas vezes sua rede de apoio no ambiente domiciliar também segue a regra do isolamento social posta pelo governo.

É claro que os professores não estavam preparados para essa modalidade de ensino: muitos tiveram de participar de cursos rápidos para aprender a utilizar a tecnologia, comprar um equipamento mais moderno ou mudar o plano de internet para conseguir oferecer um trabalho de qualidade aos seus alunos. E esta experiência que estamos vivenciando tem levado diversos profissionais da educação a reconhecer a necessidade de atualizações e da implantação de processos de educação permanente para o ensino remoto.

Esse novo contexto, marcado por incertezas, fez com que os gestores repensassem em estratégias pedagógicas e acadêmicas de modo a preservar os princípios da educação, suas diretrizes e leis, mas considerando a possibilidade da inclusão de novas TIC e do uso de plataformas digitais como aulas *online* ou ensino a distância.

Além disso, o cenário atual evidencia a necessidade de políticas públicas educacionais, visando ampliar a oferta do ensino híbrido (presencial e a distância). Isto é, o atual contexto coloca em pauta a institucionalização do ensino híbrido como uma demanda a ser atendida pelas instituições educacionais públicas e/ou privadas no pós-pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia causada pelo covid-19 impôs, na sociedade contemporânea, a necessidade urgente de desenvolvermos políticas públicas educacionais que visem à igualdade educacional e a novas práticas pedagógicas. É importante que os gestores repensem capacitações em EaD e que instrumentalizem docentes do ensino superior para o uso das tecnologias no processo ensino-aprendizagem dos discentes. O professor possui papel fundamental na relação com o aluno, ainda que se alterem os meios e circunstâncias de sua interação.

Além disso, sugere-se que sejam criados espaços virtuais compostos por equipes multiprofissionais para que eles possam dividir suas angústias e minimizar o turbilhão de sentimentos que permeia suas vidas no contexto da pandemia. E com o ensino a distância, embora seja necessário um tempo de adaptação às ferramentas tecnológicas e às formas distintas de comunicação, abre-se um leque de oportunidades. Oportunidades essas de tornar o processo de ensino mais democrático, inclusivo e flexível, de modo que o professor possa se fazer presente em mais momentos na formação profissional, para muito além de um espaço físico e de horário restrito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Silvia Helena Pienta Borges; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. O papel do professor na pedagogia histórico-crítica: contraponto ao movimento escola sem partido **Nucleus**, v.15, n.1, abr 2018

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr 2020.

_____. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria n.º 454, de 20 de março de 2020a. [Declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (covid-19)]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/prt454-20-ms.htm. Acesso em: 28 ago 2020.

_____. Portaria n.º 345, de 19 de março de 2020b. **Edição Extra do Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 19 mar 2020. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=19/03/2020&totalArquivos=1>. Acesso em: 28 Ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020c. [Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 9 Abr 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da covid-19, de abril de 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2020-pdf/144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19/file>. Acesso em: 9 Abr. 2021.

FREITAS, André Ricardo Ribas; NAPIMOGA, Marcelo; DONALISIO, Maria Rita. Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 29, n. 2, e2020119, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-96222020000200900&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 Abr. 2021. Epub Abr 06, 2020. <https://doi.org/10.5123/s1679-49742020000200008>.

FURTADO, Ulisses de Melo et al. O papel do Professor na Educação a distância: características, desafios e proposições. In: XV CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2018, Natal. **Anais... Trilha Temática II: Práticas pedagógicas, avaliação e permanência**. Natal, ESUD, 2018.

JUNIOR, Klaus Schünzen. Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 16-36, jun 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/975>. Acesso em 09 abr 2021.

SANES, Marina da Silva et al. Educação a distância, não! Produção de sentidos dos discursos de entidades representativas da enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 73, n. 5 e20190465, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672020000500183&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 Abr. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Brasil: Boitempo Editorial, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 64.864, de 16 de março de 2020. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, 17 mar 2020. Seção I, p. 1,

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 137 p. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Andrey Ferreira da et al. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373312020000200315&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 Ago 2020. Epub Jul 24, 2020. <https://doi.org/10.1590/s0103-73312020300216>.

UNESCO et al. Recomendações para reabertura de escolas. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/68886/file/PORTUGUESE-Framework-for-reopening-schools-2020.pdf>. Acesso em: 09 Abr 21

Alan Elias Silva

Discente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (4P)
da Universidade Federal do Paraná – (UFPR- Curitiba)
E-mail: alan_es@hotmail.com

Karine Karsten

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Paraná – (UFPR- Curitiba)
professora da rede básica de ensino no município de Pinhais
E-mail: karstenkarine@ufpr.com.br

RESUMO

Objetiva-se debruçar uma discussão teórica dos processos formativos docentes, o qual lança mão dos conteúdos teóricos ao mesmo tempo em que considera os saberes práticos do professorado. Discute-se o que é saber para posteriormente articular a práxis integrada aos processos sociais, compreendendo que esta constitui-se como o espaço e o tempo de formação continuada para os formadores, afinal nela eles vão produzindo sua prática docente e se constituindo profissionalmente. Diante o exposto, este trabalho é exploratório, fundamentado em uma pesquisa bibliográfica, e busca refletir sobre a importância dos contextos acadêmico e político de formação de professores. Traz-se um à tona a necessidade de conhecer os espaços de reflexão sobre as aprendizagens constituídas na prática pedagógica de formadores em detrimento da atividade docente.

Palavras-chave: Formação docente; Saberes; Processos formativos.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é concebida neste estudo como um descritor inicial do processo de desenvolvimento profissional docente, assim como as políticas, os contextos e os processos formativos. Desse modo, os formadores, ao aprenderem sobre a atividade docente, ou refletirem sobre como aprendem a ser professor no contexto da prática pedagógica, estariam em processo de formação continuada, seja esta induzida ou auto motivada pela sua obrigatoriedade. A aprendizagem da docência e os processos institucionais nos quais ela pode ocorrer, se tornam elementos a se compreender a fim de fazer avançar a formação docente.

A questão central de que trata este estudo refere-se à formação docente continuada que promove o desenvolvimento profissional e organiza-se em torno da reflexão coletiva sobre as necessidades dos professores e das instituições. Dados os novos tempos, as formações requerem espaços inovativos, ao passo que, alertam os docentes a se inserirem na prática pedagógica, assumindo papéis mais amplos do que apenas ensinar conteúdo específico, e posturas que os desafiam, estimulando novas aprendizagens.

METODOLOGIA

Esta pesquisa utilizou como fonte de informações artigos, sites oficiais das instituições de ensino e livros. Tais fontes de informação caracterizam a utilização de documentos como a parte empírica da pesquisa, pois segundo Lüdke e André (1986), Oliveira (2007) e Flick (2009), um documento é todo material escrito que pode servir de fonte de informação. São exemplos de documentos citados pelos autores: fotos, comentários, e-mails, leis e regulamentos, vídeos, normas, reportagens, pareceres, boletos, cartas, históricos, memorandos, livros, diários pessoais, apostilas, autobiografias, jornais, revistas, discursos, áudios, roteiros de programas de rádio e televisão, carteira de trabalho, estatísticas, arquivos escolares e diversos documentos.

Diante da utilização de fonte de dados do tipo documental, esta pesquisa se caracteriza como um estudo documental em que o pesquisador deve entender e analisar os documentos. Ao optar por um documento em detrimento de outro, levou-se em consideração os seguintes fatores:

autenticidade (é genuíno e de origem inquestionável? É primário ou secundário?); credibilidade ou exatidão (não contém erros e distorções?); representatividade (é típico do seu tipo? Se não for, qual a extensão dessa não tipicidade?) e significação (é claro e compreensível?). (KRIPKA, et al, p.245, 2015).

Todos esses fatores apontados por Kripka (2015) foram levados em consideração, e a veracidade dos documentos foi creditada quando se encontrava mais um autor convergindo para as mesmas informações com palavras diferentes do encontrado no documento anterior.

Com a tentativa de discutir sobre a importância dos contextos acadêmico e político-sociais de formação continuada, que evidenciem espaços de reflexão sobre o envolvimento do professorado em sua própria formação; a presente investigação direcionou-se para abordagem argumentativa e interpretação utilizando-se para a busca dos descritores: “formação docente”, “prática docente” e “aprendizagem”.

REFERENCIAL TEÓRICO

Discorrer em formação para docentes, tende a uma reflexão sobre os saberes da docência. Tais saberes são constituídos não somente nas bases dos cursos de formação, mas todo o percurso escolar dos professores formados ou em formação. Ou seja, eles são adquiridos ao longo de suas vivências enquanto estudantes até suas experiências no desenvolvimento de prática em sala de aula.

Os saberes docentes são considerados importantes não só na formação do professor, mas também em sua prática, pois estes já trazem consigo valores pessoais e culturais, e durante a formação adquirem novos saberes inerentes à área de conhecimento do curso em formação. Ademais, constroem outras sabedorias através de sua prática docente, no sentido de complementar sua formação por meio de suas experiências na implementação dos conhecimentos e saberes teóricos e práticos adquiridos e/ou construídos ao longo da atuação (SILVA, 2009).

Para Tardif (2000), o saber que o professor obtém ao longo da vida escolar, traz consigo as premissas do que seja ensinar, pois nos anos iniciais de estudo o aluno vivencia profundamente o aprendizado. Porém, o que é saber? O termo “Saber” comumente é empregado de forma vulgar até em obras consideradas especializadas (BEILLEROT,

1996). Na língua francesa, por exemplo, o verbo “saber” possui aproximadamente 27 distintas designações, ou seja, é uma palavra com imensa polissemia.

De acordo com Beillerot (1989) o desenvolvimento palavra “saber” enquanto substantivo ocorreu primeiro com os latinos e posteriormente com os germânicos. No primeiro caso, o saber já foi compreendido como sentir o sabor, a propensão a algo bom, o que figuradamente transcrito seria semelhante a ser sensato. Atualmente, para esse mesmo povo o saber é organizar e disponibilizar algum conhecimento apreendido por estudos e/ou experiências; sendo o resultado gerado algo que tende ao estável, como um conceito, perene e conveniente e memorável (BEILLEROT, 1989). Já os germânicos diferenciam os termos conhecer (*knnen*) e saber (*wissen*), o sentido atribuído ao termo saber é o de vislumbrar, perceber, de administrar a percepção da forma e da imagem de um objeto. Portanto, derivada dessas duas vertentes, pode-se dizer que no pensamento europeu há duas fontes para o saber: a primeira que tem relação com a experiência e a sabedoria e a segunda que tem concordância com o ver, a forma, da dos objetos que levam ao discernimento (BEILLEROT, 1989).

Foucault trouxe uma nova perspectiva ao termo “saber” quando o relaciona à prática discursiva. Em suas palavras:

um saber é também o espaço dentro do qual o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos aos quais se refere em seu discurso (...); um saber é também um campo de coordenação e de subordinação de enunciados onde os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam (...); enfim um saber se define pelas possibilidades de utilização e apropriação ofertadas pelo discurso. (FOUCAULT, *apud* BEILLEROT, 1989, p.179).

Nessa relação de apropriação e discurso, os linguistas reconhecem complexos níveis de saber, diferenciando o que é considerado: opinião, preconceito, superstição e falsos saberes. Por exemplo, o saber absoluto e o sacralizado são considerados saberes de senso comum. Portanto, o saber se constitui como uma ação (que pode ser por meio do discurso) que produz e se envolve com diversos elementos.

Charlot (2000) argumenta que o saber implica em atividades dos sujeitos, ademais das relações pessoais com o próprio sujeito e outros. Destarte, o saber existe somente quando há relação, ele não mantém-se por si só. Beillerot (1996) afirma que o “saber” aumenta conforme as práticas, e com o espírito de transformação. Logo, existe também uma proximidade entre os termos saber e poder (visto que ambos podem transformar o contexto). Assim, pode-se dizer que o sentido da palavra saber é “saber-fazer”.

Beillerot (1996) se apropria de outros autores para discutir o saber, e com Lacan ele apresenta o saber-fazer do sujeito submisso e o do sujeito livre ao saber do mestre, entre o saber-fazer e a episteme. A distinção entre ambos estaria em “saber como fazer” que é relativo a uma técnica de discurso e o segundo e o “saber-fazer” estando relacionado a uma técnica de transformação do meio; por exemplo, posso saber mentalmente como dirigir e não saber dirigir; saber como fazer, mas não saber fazer, ou seja, um saber descomprometido de sua execução. Pode-se expressar o saber-fazer não como apenas o proferir, mas a realização da prática. Destarte, este saber se concretiza na relação e realização, não tendo um fim em si mesmo.

Beillerot, *apud* Oliveira (2015) traça quatro características do saber, são elas:

- a) Está próximo do saber-fazer, pois ele necessita da práxis para existir; é a implementação do saber que vale e não seu acúmulo.
- b) Os saberes-fazer são práticas discursivas que se desenvolvem em uma realidade social, cultural e ambiental; eles se tornam práticas sociais de saberes, fontes de produção de símbolos e bens;

c) A práxis de saberes exige a consciência deles; o saber necessita de uma consciência do saber;

d) É na interação coletiva que ocorre as práticas sociais e discursos dos saberes.

É importante comentar que Beillerot (2000) apresenta que o termo “saber” recentemente agregou para si, como significação, os movimentos de emancipação dos grupos subalternos e classes não hegemônicas, como por exemplo: camponeses, mulheres, trabalhadores. São pessoas que lutam pelo reconhecimento de suas identidades e buscam um saber próprio.

Pode-se ainda diferenciar “saberes” de “saber”, Beillerot (2000) defende os primeiros como conjuntos de discursos e procedimentos constituídos e reconhecidos socialmente, sendo que estes com relação ao mundo natural e social e transforma-o. Quando os indivíduos se apropriam desses saberes eles tornam-se singulares, pois ele nunca é apreendido por inteiro, e sim uma fração dele. Assim, todo saber individual é parcial e tem relação com o psiquismo e socialização do indivíduo. Portanto, a palavra “saber” no singular, indica um fragmento dos conhecimentos que são produzidos pela humanidade.

A profissão de professor se dá em constante relação com o saber, tanto para se formar e continuar a sua formação quanto no processo de implementação da sua função. O professor se apropria dos conhecimentos acadêmicos e reconstrói-os na instituição escolar no processo de mediação do conhecimento. Este processo, de ensino pela mediação, não é uma mera reprodução, pois os saberes são didatizados, e nesse movimento eles já não são iguais aos primeiros saberes. Isso não significa que o saber é de menos valor ou simplista, mas sim é diferente, criado pelo professor no movimento da ação pedagógica.

Para um saber ser desenvolvido, pega-se um conceito e este é transformado para ser assimilável. Parte-se do concreto para chegar em uma abstração. Tal ação tem relação tanto com os conhecimentos da área específica com que se ensina como com a área pedagógica, sofrendo interferência da comunidade, da forma de pensar dos sujeitos envolvidos, das questões políticas entre outras.

Segundo o Tardif (2000) a preocupação sobre os saberes dos professores, especificamente, surgiu a partir de 1980, por meio de pesquisas variadas vindas do anglo saxão e posteriormente na Europa. O que o autor traz como saber é:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. [...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com as suas relações com os alunos em sala de aula e como os outros autores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2000, p.12).

Ou seja, o saber dos professores está intimamente relacionado com os elementos de suas vidas e trabalho docente. Para esse autor tendemos a cair em dois perigos quando pensamos nos saberes dos professores. O primeiro deles é acreditar que esses saberes são todos processos mentais do sujeito. Isto é o que o autor chama de mentalismo, manifestada principalmente em vertentes de processo de ensino e aprendizagem como a teoria do processamento da informação entre outras.

Tardif (2000) defende que os saberes dos professores são sociais por que seus conhecimentos são compartilhados e formados por vários agentes, pessoas, regras dos estabelecimentos, programas, matérias a serem ensinadas, entre outros. Diante disso, apesar das ações dos professores parecerem particulares ou originais, elas só ganham sentido nas relações com o trabalho e/ou ambiente. Algo que legitima essa percepção são os grupos sociais que os professores participam na tomada de decisões acerca dos saberes (como o ministério da educação e universidades). “Um professor nunca define sozinho e em si mesmo seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido

socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos.” (p. 12). Desse modo, os saberes selecionados pelo professor tendem a atender uma demanda social.

Outros três fatores que agregam para o reconhecimento do saber do professor como um produto social são: 1º que seu trabalho está diretamente ligado a formação dos sujeitos; 2º o que se ensina e como muda conforme as mudanças sociais e; 3º os saberes dos professores são apreendidos no decorrer do trabalho, progressivamente ao mesmo tempo que ele se integra no ambiente.

Diante da perspectiva de que o saber dos professores tem uma natureza social, Tardif (2000) nos alerta para não eliminarmos a parte dessa relação que representa o sujeito. O que ele chama de sociologismo a prática de desconsiderar a fala dos professores quanto ao seu trabalho, pois o saber dos professores está associado sempre a ideologias, culturas dominantes, fatores que não são intrínsecos ao sujeito. Ou seja, o estudo das sociedades responde pelo estudo do professor sozinho enquanto sujeito. “O saber do professor, parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são e o que fazem.” (p.16).

O pluralismo dos saberes docentes compõem um conjunto de saberes curriculares, experienciais e também profissionais, logo, se tornam imprescindíveis para a formação e profissionalização do professor. O saber do professor para a atividade prática, levando as mais diversas situações no cotidiano da escola como um todo, deve penetrar no conhecimento científico e, ao mesmo tempo, levar em consideração os conhecimentos adquiridos e produzidos durante sua vida, seja ela profissional ou pessoal. Deste modo, a formação docente embasada nos saberes científicos (teóricos e práticos) agrupada a uma prática edificada sob a ótica dos múltiplos saberes da docência, compõe uma formação profissional mais completa, proporcionando elementos significativos ao exercício da prática docente.

A complexidade da formação docente, perpassa o conjunto de saberes técnicos e teóricos que o docente adquire ao longo de sua formação, contudo, ficam distantes da realidade do ambiente profissional que atuará. No ato da atividade docente há uma gama de saberes práticos que são complementares à formação científica, pois eles necessitam da prática para existirem na academia, uma vez que, em situações adversas e conflituosas, o docente traz à tona os saberes próprios ou aqueles provenientes de suas experiências. Em outras palavras, os saberes pedagógicos também são aqueles que se desenvolvem na vivência do cotidiano escolar e, sobretudo, no ambiente da sala de aula, que são tão importantes quanto os saberes teóricos aprendidos na formação acadêmica (SILVA, 2009).

Portanto, a formação do professor deve contemplar, além da compreensão de teorias e práticas para o desenvolvimento de sua profissão docente, suas características pessoais para enfrentar e resolver as adversidades de que é constituído o fazer pedagógico. Bem como lhe proporcionar a reflexão sobre sua ação docente no sentido de avaliá-la e, conseqüentemente, melhorá-la.

Diante disso, percebe-se que a profissão docente requer uma formação também complexa, mas contínua, visto que saber ensinar é um processo contínuo e em constante mudança. Para tanto, os cursos de formação devem levar em consideração todos os saberes que o docente já traz consigo, desde suas vivências enquanto alunos, seus conhecimentos técnicos, teóricos e práticos e, seus saberes experiências construídos no exercício de sua prática. Nesse sentido, é preciso repensar a formação para professores em sua extensão para além das instituições formadoras, como nas escolas onde o futuro professor atuará. Assim, a formação docente ocorrerá de fato com os cursos de formação continuada e, principalmente, na sala de aula, que é o espaço de aprendizagem onde o aluno ensina ao professor a aprender a ensinar.

Tardif (2014), alude que os saberes para o ofício do docente são inequívocos à sua formação, constituídos desde a sua etapa escolar até a universidade, perpassando também

pelo contato com os professores com notória prática docente e das realidades implicadas no cotidiano do trabalho. A formação docente deve olhar para o contexto do trabalho ao levar em consideração a identidade do professorado, as experiências e a sua história de vida. Não se pode deixar as relações sociais que estão intrinsecamente ligadas entre o professor e demais agentes vivos, sobretudo das relações com os alunos.

Sob este pressuposto, os processos formativos, cujos objetivos são relacionados ao desenvolvimento dos professores, são empreendidos tanto por eles próprios a partir da sua prática, quanto pelos governos, com base em necessidades permanentes relacionadas ao ensino, ao currículo, às escolas, à aprendizagem e aos estudantes (SOUZA, 1996). Corroborando com esse pensamento, Silva (2009), diz que, com finalidades flutuantes, os processos de desenvolvimento dos professores podem ocorrer de maneira autônoma, na qual o professor busca o conhecimento. Ainda na visão do autor mencionado logo acima, a partir de programas de formação continuada, cujo interesse na constituição dos conhecimentos que os professores devem se apropriar orientam os currículos de formação de professores.

DISCUSSÃO

A eficácia da formação profissional dos docentes não depende apenas dos cursos iniciais e/ou continuados nessa égide, mas de toda a sua carreira escolar. Assim, a base constituidora dessa formação são os saberes adquiridos e construídos que permeiam o seu fazer pedagógico. Por isso, sugere-se para os cursos de formação de professores uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e dos saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (TARDIF, 2014).

Dentre os elementos que caracterizam a formação continuada, os conhecimentos dos professores, de acordo com Souza (1996) podem ser estudados, classificados e tipificados. E destacam que as experiências e saberes são constituídos na prática e integram os saberes docentes demonstrando, como Tardif (2000), que o conhecimento profissional da docência é plural, multifacetado e, por isso, complexo e amplo.

Com isso, tem-se a perspectiva da formação dos professores Tardif (2014) elenca três considerações. A primeira é associada ao reconhecimento dos professores como sujeitos de conhecimentos com direito a ter fala acerca de sua própria formação profissional, pois são estes que estão dentro da sala de aula que conhecem a realidade do ofício. A segunda embasa tal formação considerando os conhecimentos específicos da atuação docente, em outras palavras, é relacionar a formação com a prática real da atividade. Por fim, a terceira perspectiva é ligada à de reconhecer os professores como sujeitos de conhecimento, condicionando estratégias de formação reais na ação legítima e cotidiana do trabalho.

Privilegiar as concepções do espaço cotidiano do trabalho docente, nas lentes Souza (1996), é vivenciar as diferenças, as semelhanças e as contradições intrínsecas do ambiente. Essa heterogeneidade do trabalho ressignifica a condição das relações sociais presentes na atuação do ofício docente, além de prover da história de vida dos indivíduos e de sua narrativa escolar.

Nesse escopo, merecem atenção as definições de políticas públicas dos processos formativos que antes eram centralizados na visão simplista da lógica e conteúdos disciplinares sem nenhuma conexão prática cotidiana da ação profissional. Carece cada vez mais completar uma formação significativa em voga a aplicação prática do seu ofício, fomentando a realização do exercício da atividade docente de qualidade.

Reconhecer a fragilidade das políticas nos cursos de formação inicial e continuada, leva a discussão para um processo formativo mais consistente a fim de possibilitar

compreender holisticamente o campo de atuação e com aprofundamento as práticas que o cotidiano do ofício pede.

Entendendo a construção do saber como um processo transformador consciente e coletivo pergunta-se: Quais ações têm sido propiciadoras desses espaços e estimuladoras aos professores para que de fato ocorra esse processo? É muito comum escutar-se discursos de que para ser professor é necessário ter “amor a profissão”. Tal fator pode ser importante, mas ele reafirma a ideia de o professor ter que atuar como super-herói. Transpondo limites e não recebendo pelo árduo trabalho que exerce.

Necessita-se superar estes estereótipos que escondem em si a necessidade de condições de trabalho e qualificação. O processo transformador é intencional, e precisa ser planejado para ocorrer. Ou seja, é necessário políticas públicas diferentes que envolvam escola, comunidade, leis e universidades.

O tempo que o professor trabalha dentro de sala de aula deveria ser o mesmo que ele recebe para fazer o planejamento fora do horário da aula, pois o processo de idealizar o processo tende a levar até mais tempo do que a implementação em si. Somente com essa iniciativa seria possível criar grupos de trabalho, para que tais profissionais pudessem agir de forma mais coletiva, com discussões que possibilitassem a criação de espaços de aprendizagem dos conceitos como uma parte do processo e não um fim dele mesmo em si. É necessário um trabalho contínuo para que isso ocorra, o que significa, que formações pontuais em que o professor é mero espectador, não o movem a caminho do saber. Afinal, como discutido o saber precisa da ação para existir. Nas palavras de Beillerot apud Oliveira (2015):

Não há saber em si, todo saber é ato e não essência, em consequência, o saber consiste em uma atividade cognitiva. Comparando o saber a um livro, ele é um objeto morto, sua importância é o potencial que representa no trabalho do leitor, o saber não é o conteúdo do livro e sim a atividade mental do leitor. Saber semelhante a “ter” e “dizer” se opõe ao “pensar”, “fazer” e “agir”. Saber alguma coisa não é possuir essa coisa, mas sim poder fazer algo a partir dele. Saber como processo de trabalho não pode ser confundido com o resultado momentâneo deste trabalho, pois saber é ação de transformação do sujeito para que possa transformar o mundo.

Ou seja, a formação continuada precisa ser com a escola, ela não pode ser totalmente pautada na prática pela prática e nem somente na teoria. É uma via de mão dupla que se constrói em coletividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura e as pesquisas educacionais sobre formação docente têm indicado que se faz necessário, para se formar novos licenciados, currículos e ações que priorizem uma efetiva relação entre teoria e prática. Já é sabido, portanto, da necessidade de se pensar um novo espaço escolar que seja para além do ensino tradicional, mas que fomente aos debates, às reflexões dos conhecimentos, trocas de experiências que devem ser valorizadas à luz de uma formação docente.

Nesse contexto, o trabalho realizado, destaca a importância de uma reflexão sobre a formação docente, que nos cursos de formação contemple a fora do conhecimento científico. Além disso, buscou-se ponderar que os saberes da docência são imprescindíveis ao ato da atividade. Visto que cada profissão, há suas características apoiadas nos saberes pessoais que são suportes na experiência profissional ao longo de sua vida. Assim, ao discutir a visão dicotômica com base em lentes teóricas acerca da formação do professor, identificou-se também as implicações no processo de ensino-aprendizagem dos saberes da docência em sua prática de atividade. Uma outra análise realizada no trabalho foi a

necessidade de ser levado em consideração, dentro da formação docente, as práticas pedagógicas com base nos saberes da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos.

A problemática do trabalho se debruçou numa dimensão geral acerca do processo de formação docente. Mesmo sabendo que a investigação científica não é nenhuma novidade, muito embora, acredita-se que realizar o mesmo é justificável pelo esforço que visa a contribuições para uma formação docente alinhada aos saberes docentes. Sendo assim, trouxe uma reflexão sobre a relação teoria e prática nos cursos de formação docente, com foco na permissão das práticas docentes possibilitando inovações no percurso formativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEILLEROT, J. Rapport au savoir : origines et extension de la notion. In: BEILLEROT, J; BOUILLET, A.; BLANCHARD-LAVILLE, C. ; MOSCONI, N. **Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques**. Bégédis: Éditions Universitaires, 1989, p. 165-202.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

KRIPKA, R. M. S. SCHELLER, M. BONATO, D.L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa / Documentary Research: consideration of concepts and features on Qualitative Research. **4º Congresso Ibero-Americano em Investigação. Qualitativa** (IV CIAIQ 2015) At: Aracajú, SE, BR. Volume: Investigação Qualitativa em Educação//Investigación Cualitativa en Educación//Volume 2. (2015).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SILVA, M. da. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOUZA, A. N. de. **Sou professor, sim senhor!**: representações do trabalho docente. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

OLIVEIRA, O. B. Saber e Conhecimento: algumas definições. **Relatório de pós-doutorado**. Relações com o saber na formação de professor de ciências, Universidade Federal de Sergipe, UFS, Brasil. 2015.

Maria Aparecida Alves de Souza

Graduanda em Pedagogia – UFPB, Pós graduanda em “Lato Sensu” em Neuropsicopedagogia Institucional pela Faculdade do Meio Norte – FAEME
Bacharela em Psicopedagogia pela UFPB (2017), cidade Manaíra
E-mail: aparecida_psicopedagogia@hotmail.com

Maria do Perpetuo Socorro Campos Fernandes

Graduanda em Educação Física – UFPB, Graduada em Ciências Biológicas UFPB (2014), cidade João Pessoa
E-mail: sosfernandes2009@hotmail.com

Luzia da Trindade Souza

Graduada em Serviço Social – UFPB (2018) mestra em Direitos Humanos Cidadania e Políticas Públicas – UFPB (2020), cidade Juripiranga
E-mail: luziatrindade74@gmail.com

RESUMO

O presente estudo teve a pretensão de analisar o livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, através da perspectiva psicopedagógica, utilizando-se dessa ferramenta para descrever, de forma sintética, partes da obra e identificar a relação da Psicopedagogia e os processos de aprendizagem nas ideias que o livro aborda. Apresentamos a seguinte problemática: como os processos de aprendizagem favorecem a formação crítica aos sujeitos? quando eles não se libertam do tradicionalismo educacional, o que ocorre? Culturalmente, no Brasil, a representação do “ensinante” é atribuída ao professor, considerado o detentor do conhecimento. Contrapondo-se a este pensamento, a formação não ocorre de maneira unidimensional; mas ao ensinar, se aprende e assim, não existe um ensinante e um aprendente, mas uma interação de saberes. Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa que buscou relacionar alguns conceitos Freiriano, tais como *educação bancária*, *educação libertadora* e *dialogicidade* à luz da Psicopedagogia. Os resultados deste estudo indicam que a Psicopedagogia utiliza os conceitos de Paulo Freire, por considerar que o ser humano aprende em âmbitos que promovam uma aprendizagem de maneira significativa, quando é possibilitada abordagem contextual, destacando sua realidade como fator de estímulo à problematização e questionamentos como forma de reflexão crítica e estruturação da autoria de pensamento, condição fundamental para a formação de consciência do sujeito da aprendizagem, que não está vinculada exclusivamente ao conteúdo escolar ou acadêmico, mas, sobretudo, a uma formação para a vida, a qual é mediada por uma educação libertadora.

Palavras-chave: Paulo Freire; Psicopedagogia; Educação libertadora.

¹ O presente artigo foi apresentado no V Congresso Nacional de Educação (CONEDU).

INTRODUÇÃO

A obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire é uma leitura que apresenta um viés filosófico que exige uma análise reflexiva da realidade vivenciada seja no Brasil, na época da Ditadura Militar, seja nos países que apoiaram este sistema de governo, ou mesmo para nações que não se incluíam nesses aspectos, mas que efetivavam a relação opressor/oprimido. Prova disso, são as várias reproduções do livro e a visibilidade do autor tanto no Brasil como no exterior.

O livro discorre sobre uma análise contextual da relação entre opressor e oprimido e os reflexos dessas ações e comportamentos humanos, objetivando a liberdade do povo oprimido por meio da união deste em prol das lutas coletivas através da conscientização e da necessidade de mudar a realidade.

Nesta perspectiva, em que medida, os processos de aprendizagem favorecem a formação crítica dos sujeitos? quando eles não se libertam do tradicionalismo educacional, o que corre? Culturalmente, no Brasil, a representação do “ensinante” é atribuída ao professor, considerado o detentor do conhecimento. Assim, alguns sujeitos se sentem inferiorizados diante dos docentes, ao compararem o que consideram a ausência do conhecimento em detrimento do saber do mestre, desvalorizando suas conquistas até o momento (RUBINSTEIN, 2012). Dessa forma, este estudo objetivou analisar o livro *Pedagogia do Oprimido* através da perspectiva psicopedagógica, utilizando-se do apoio teórico para descrever, de forma sintética, partes da obra, além de identificar a relação da Psicopedagogia com os processos de aprendizagem nas ideias que o livro apresenta.

A Psicopedagogia no Brasil está se solidificando a cada dia por meio de estratégias concretas, no sentido de facilitar a aprendizagem que, por diversos motivos se encontra prejudicada no contexto escolar e clínico. Com isso, “perceber o aprendizado como processo, no tempo presente, requer a superação de um grande desafio: saber situar-se em um contexto com excesso de informações e permanente produção” (BEUCAIR, 2011. p. 58).

BREVE CONTEXTO ACERCA DA PSICOPEDAGOGIA

Conforme Mery (1985) o primeiro centro psicopedagógico foi aberto em Paris no ano de 1946, com papel duplo, envolvendo a atuação médica e pedagógica, estas funções foram atribuídas aos centros posteriores a exemplo dos centros de J. Boutonier e G. Mouco que reuniram uma equipe composta por médicos, psicólogos, psicanalistas e pediatras. Para a autora, a pedagogia curativa praticada pelos psicopedagogos:

É o tratamento de crianças ou adolescentes inadaptados que, embora inteligentes, têm maus resultados escolares. Uma pedagogia curativa, isto é, exercícios de tipo escolar, permite à criança melhorar seus resultados e continuar seus estudos. (M. DEBESSE, 1959, p. 137 APUD MERY 1985, p. 13).

Assim sendo, a Psicopedagogia nasceu de inquietações dos profissionais que tratavam das dificuldades de aprendizagem. Apresentando como foco da atuação imediata, o tratamento, desprezando a origem das dificuldades, a intenção era apenas sanar o entrave na aprendizagem para que o aprendiz pudesse se desenvolver normalmente (RUBINSTEIN, 2010). A autora afirma:

A Psicopedagogia tem por objetivo compreender, estudar e pesquisar a aprendizagem nos aspectos relacionados com o desenvolvimento e ou problemas de aprendizagem. A aprendizagem é entendida aqui como decorrente de uma construção, de um processo, o qual implica em questionamentos, hipóteses, reformulações, enfim, implica em dinamismo. A Psicopedagogia tem como meta compreender a complexidade dos múltiplos fatores envolvidos neste processo. (RUBINSTEIN, 2010 p. 128).

Partindo desse pressuposto Baeuclair (2011) define que enquanto campo de construção do conhecimento, a Psicopedagogia se encontra na interseção entre o psíquico e o cognitivo, responsáveis pela aprendizagem. Desse modo, a função da Psicopedagogia se institui de forma multidisciplinar, pela qual converge respaldos teóricos para sua estruturação na práxis.

Rubinstein (2012) considera a atuação psicopedagógica como um elemento direcionador do sujeito em relação a sua aprendizagem cuja finalidade é auxiliar os indivíduos na percepção das diversas razões que estejam prejudicando a aquisição desse aprendizado, levando-os a conhecer as possibilidades e suas limitações. E esse direcionamento deverá se contrapor ao que é posto tradicionalmente, deverá ser um direcionamento flexível em que o sujeito busque desenvolver uma atuação efetiva, no sentido de uma práxis dinâmica.

Ao nos propormos a analisar parte da obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire numa perspectiva psicopedagógica, concordamos que no processo de aquisição de conhecimento o indivíduo deve considerar todos os aspectos da sua vida, seja cultural, familiar, escolar, econômico e social, aspectos estes fundamentais para a formação de um sujeito autônomo, capaz de reconhecer-se no mundo em que vive interagindo com outros sujeitos. Como bem coloca Paulo Freire: “Porque é o encontro de homens que pronunciam o mundo. Não deve ser uma doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não pode ser um manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro”. (FREIRE, 1987, p.45). Tal pensamento ratifica que a aprendizagem é um processo de construção.

METODOLOGIA

O referido estudo apresentou pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo analisando partes do livro Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, relacionando com a atuação psicopedagógica:

A pesquisa bibliográfica, ou fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas monográficas, teses, material cartográfico etc, até meios de comunicação oral: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filme e televisão. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.166).

Neste sentido, a finalidade da pesquisa bibliográfica consiste em colocar o pesquisador em contato direto com a temática produzida com as mais distintas formas de registros, como também possibilitar aportes teóricos para novas interpretações/questionamentos acerca do que se está sendo produzido. Seguindo esta linha de raciocínio, seguiu-se neste estudo a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001 P. 7-8).

Nas abordagens qualitativas, prioriza-se os aspectos simbólicos e subjetivos, que geralmente não são quantificáveis, nos quais são considerados os valores socioculturais individuais e coletivos.

Após a leitura do livro *Pedagogia do Oprimido* de autoria de Paulo Freire, foram sintetizadas algumas ideias do referido autor bem como trazidas ideias de autores que tratam de problemas que interferem na aprendizagem dos indivíduos e suas inter-relações. Confrontando essas ideias percebeu-se uma conexão entre estas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Escrito durante o exílio, quando Paulo Freire morava no Chile, em 1968, o livro *Pedagogia do Oprimido* é considerado um dos mais importantes e reconhecidos. Traduzido em mais de 20 idiomas, tornou-se referência para o entendimento da prática de uma pedagogia libertadora e progressista.

Segundo Gadotti (s/d, p7), “Paulo Freire escreveu sua *Pedagogia do oprimido* no contexto dos fortes movimentos emancipatórios daquela década, movimentos de mulheres, estudantes, camponeses, trabalhadores, negros, movimentos sociais e populares”.

O livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire foi dividido em quatro capítulos, sendo o primeiro constituído pela *justificativa do tema*. Neste capítulo, o autor discorre acerca da consciência do oprimido que encontra-se imersa no mundo ditado pelo opressor. Desta forma, existe uma dualidade que envolve a consciência do oprimido: de um lado, essa aderência ao opressor, a hospedagem da consciência do dominador (seus valores, sua ideologia, seus interesses, e o medo de ser livre) e, de outro, o desejo e a necessidade de libertar-se:

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles, e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. (FREIRE, 1987, p. 19).

Ao se estabelecer um paralelo entre a necessidade de libertação, enfatizado por Freire e o surgimento da Psicopedagogia, remete-nos o pensamento sobre as dificuldades da aprendizagem e ideias de “curar” o aprendente que apresenta déficits educacionais. Na verdade, o que estamos propondo não é o destaque à “patologização” do indivíduo, mas sim ao enfoque dos processos de aprendizagem, a partir do entendimento de como aprende e não questionar se não aprende.

Neste sentido Rubinstein (2010) destaca que o termo “tratar” se encontrava em evidência, era o tratamento das dificuldades de aprendizagem, durante a introdução da Psicopedagogia, pois não havia uma análise contextual dos fatores familiares, educacionais, culturais, econômicos, e mesmo biológicos que desencadeavam os

“sintomas”, mas privilegiavam-se resolver os entraves por meio de uma boa “ensinagem” que garantisse o indivíduo reestabelecer a aprendizagem, sem considerar a história de vida.

No segundo capítulo surge a discussão da aprendizagem na ideia de Paulo Freire que considera a *concepção bancária da educação*, como um instrumento de opressão em que o professor faz do seu aluno um mero sujeito passivo. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, o conhecimento é apenas repassado aos alunos unilateralmente, os docentes são os “transmissores” do conhecimento e os educandos os “receptores”. Nesta abordagem o autor faz uma crítica à educação do período que visava a supremacia do professor, considerado o único detentor do saber, sem reconhecer o potencial dos alunos, os quais deveriam se comportar apenas como receptores do conhecimento:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p. 33).

Conforme Paulo Freire (1996) desde o início da formação é preciso que o educador esteja convicto de que não há formação unidimensional, ao ensinar, ele está aprendendo e, assim, não existe um ensinante e um aprendente, mas uma interação de saberes. Ademais, Rubinstein (2012) ratifica:

Simbolicamente, em nossa cultura, a figura do “ensinante” é confundida com o professor, no sentido de detentor do saber. Devido a isso, alguns aprendizes, sentem-se bastante diminuídos diante do mestre. Comparam o seu “não saber” com o “saber do mestre”, ignoram o seu possível saber, suas conquistas anteriores. Esta percepção “distorcida” (pois vê-se apenas uma parte, julgando-se ver o todo) provoca sentimentos de inferioridade, baixa autoestima e até certas paralisações no desenvolvimento. (RUBINSTEIN, 2012, p. 38).

Com base neste pensamento podemos contextualizar a atuação psicopedagógica no sentido de trabalhar a aprendizagem de forma que favoreça a autonomia dos sujeitos, considerando-os, não apenas como aprendentes, mas também como ensinantes, no sentido de enfatizar que somos seres em construção, aptos para interagir através da dialogicidade como forma de facilitar o conhecimento.

No terceiro capítulo, *dialogicidade essência da educação como prática da liberdade*, o diálogo deve estar presente em todas as situações do ensino/aprendizagem, para que haja uma mediação significativa do saber, valorizando o conhecimento prévio dos sujeitos no intuito de promoção da autonomia destes como forma de reconhecerem-se no mundo e coletivamente transformar sua condição de oprimidos em liberdade por meios das lutas coletivas. Neste capítulo, Freire nos faz um convite a repensar as práticas pedagógicas: “Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como um caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1987, p. 45).

Rubinstein (2010), percebe a aprendizagem como um processo de construção, que ocorre por meio do confronto de pensamentos, questionamentos, indagações, reflexões, assimilações e ações. Sendo assim, o aprendizado se desenvolve em meio a um conjunto de fatores que requer a presença da flexibilidade na mediação da aquisição do saber para que aconteça de forma satisfatória no desenvolvimento dos sujeitos.

No quarto capítulo, Freire conclui o livro *Pedagogia do Oprimido* desferindo uma crítica severa à teoria da *ação antidialógica* centrada na necessidade de conquista para

manter o poder das práticas opressoras, latifundiárias, empresariais, governamentais, ou seja, os que detêm o poder utilizam isso como forma de superioridade para monopolizar, destituir a cultura local e introduzir a cultura do invasor, camuflando suas reais intenções, muitas vezes promovendo algumas melhorias em determinada localidade para escamotear seus verdadeiros propósitos:

O que interessava ao poder do opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando as cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde os métodos repressivos da burocracia estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio as quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de ajuda (FREIRE, 1987, p. 80).

Ações estas introduzidas, sem diálogo ou negociações, trazendo junto a isso seus costumes e crenças para incorporar no ambiente conquistado, sem possibilitar a manifestação das identidades locais. Contrapondo estas práticas, Freire afirma que só com a união, colaboração e organização pode haver liberdade por meio da síntese cultural que considera o ser humano como ator e sujeito do processo histórico.

Diante disso, podemos assinalar, para que uma atuação psicopedagógica se configure mais efetiva é imprescindível trabalhar um ambiente que favoreça o diálogo, o respeito, a interação, entre outros. Cabe salientar que é possível a Psicopedagogia utilizar-se das ideias de Paulo Freire, empregando suas opiniões, pois possibilitariam a formação de profissionais mais flexíveis e dinâmicos, no sentido de mediar a formação para a vida, uma vez que busca compreender a aprendizagem como um meio de interação entre os diferentes contextos no qual cada sujeito está inserido.

CONCLUSÕES

Ao analisarmos o livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, percebemos que sua proposta no tocante à aprendizagem, a valorização do sujeito autônomo se apresenta como a principal via para o processo de construção do conhecimento, não abrindo espaço para o tradicionalismo e autoritarismo no ensino.

Consideramos que Paulo Freire contribui admiravelmente para a Psicopedagogia, uma vez que esta prega a formação integral do sujeito cognoscente, valorizando não apenas a formação acadêmica, mas a formação para a vida que perpassa os muros das escolas e que considera o indivíduo em todas as suas dimensões.

Podemos ainda inferir que o principal objetivo de Freire consiste no desenvolvimento de sujeitos críticos, no intuito de conscientização política, cultural, social e lutas de forma coletiva para transformar a realidade.

Fica implícita a importância da Educação Popular como elemento potencializador para a atuação psicopedagógica no que concerne às análises mais efetivas dos contextos sociais para avaliações e intervenções.

Portanto, quando é possibilitado ao sujeito cognoscente um ambiente favorável, que estimule a aquisição de conhecimento e conseqüente autoria de pensamento, garante-se uma formação global do sujeito, sobretudo, uma formação para a vida, que não está vinculada unicamente ao conteúdo escolar ou acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUCLAIR, João. **Psicopedagogia: trabalhando competências, criando habilidades**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: Leitura de seus leitores e intérpretes**. Disponível

em: <http://gadotti.org.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/427/AMG_PUB_02_056.pdf?sequence=2 HYPERLINK >. Acesso em: 13 ago. 2018.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010. P.166.

MARY, Janine. **Pedagogia Curativa Escolar e Psicanálise**. Tradução: Carlos Eduardo Reis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf> Acesso em: 16 fev. 2018.

RUBINSTEIN, Edith. A especificidade do diagnóstico psicopedagógico. In: SISTO, Firmino Fernandes; et al. (Org.). **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. 13. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2010. Cap. 7, p. 127-129.

RUBINSTEIN, Edith. **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p.121-122.




epiplaya
Editora

