

NOTAS DE AULA: DIALOGANDO SOBRE PRÁTICAS DE APRENDIZAGENS NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE

Antonia Dalva França-Carvalho
Armstrong Miranda Evangelista
Josélia Maria da Silva Farias
Lúcia Helena Bezerra Ferreira (in memoriam)
Maria de Fátima Uchôa de Castro Macedo
Rogério Nora Lima
Vilmar Aires dos Santos
(Orgs.)





Notas de aula:
dialogando sobre práticas de
aprendizagens na escola
e na universidade

Antonia Dalva França-Carvalho
Armstrong Miranda Evangelista
Josélia Maria da Silva Farias
Lúcia Helena Bezerra Ferreira (*in memoriam*)
Maria de Fátima Uchôa de Castro Macedo
Rogério Nora Lima
Vilmar Aires dos Santos

Antonia Dalva França-Carvalho
Amstrong Miranda Evangelista
Josélia Maria da Silva Farias
Lúcia Helena Bezerra Ferreira (*in memoriam*)
Maria de Fátima Uchôa de Castro Macedo
Rogério Nora Lima
Vilmar Aires dos Santos

**NOTAS DE AULA:
DIALOGANDO SOBRE PRÁTICAS DE
APRENDIZAGENS NA ESCOLA
E NA UNIVERSIDADE**



Teresina (PI), 2017.

Copyright© Antonia Dalva França-Carvalho. Armstrong Miranda Evangelista. Josélia Maria da Silva Farias. Lúcia Helena Bezerra Ferreira (in memoriam). Maria de Fátima Uchôa de Castro Macedo. Rogério Nora Lima e Vilmar Aires dos Santos. De acordo com a lei nº 9.610, de 19/02/1998, nenhuma parte deste livro pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada num sistema de recuperação de informações ou transmitida sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico sem prévio consentimento do detentor dos direitos autorais.

Universidade Federal do Piauí

Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Prof^a. Dr^a. Nadir do Nascimento Nogueira

Editor

Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI - Conselho Editorial

Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto

Prof^a. Ms. Francisca Maria Soares Mendes

Prof. Dr. José Machado Moita Neto

Prof. Dr. Solimar de Oliveira Lima

Prof^a. Dr^a. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Prof. Dr. Viriato Campelo

Ilustração

Josanildo Pinheiro Mendes

Revisão

Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti

Jucyelle da Silva Sousa

Maria Suely Alves Feitosa

Diagramação

Josanildo Pinheiro Mendes

N899 Notas de aula : dialogando sobre práticas de aprendizagens na escola e na universidade / organizadores, Antonia Dalva França-Carvalho ... [et al.]. – Teresina : EDUFPI, 2018. 272 p.

Modo de acesso: <<http://www.ufpi.br/e-book-edufpi>>. ISBN 978-85-509-0310-1

1. Prática Pedagógica. 2. Aula. 3. Aprendizagem. 4. Escola. 5. Universidade. I. França-Carvalho, Antonia Dalva.

CDD 370.71

SUMÁRIO

	PREFÁCIO	07
1	Aulas régias: reforma do ensino a destra do trono <i>Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti.....</i>	15
2	Pesquisa, dimensão intrínseca ao ensino: experiência de aula <i>Isabel Maria Sabino de Farias</i> <i>Carolina Nóbrega Sabóia Luz.....</i>	37
3	A aula como espaço de aprendizagem: o ensino de Psicologia da Educação na formação de professores <i>Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti</i> <i>Antonia Dalva França-Carvalho</i> <i>Maria de Fátima Uchoa de Castro Macedo</i>	60
4	A aula como espaço de construção de saberes: o estágio em docência no ensino superior <i>Jucyelle da Silva Sousa</i> <i>Antonia Dalva França-Carvalho.....</i>	76
5	A aula de fundamentos da educação infantil: possibilidades metodológicas <i>Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua</i> <i>Maria Suely Alves Feitosa</i> <i>Antonia Dalva França-Carvalho</i>	98

6 Aulas de psicologia da educação: o fazer pedagógico com alunos surdos

Anne Caroline Soares Dourado

Antonia Dalva França-Carvalho113

7 Estudos da realidade para o ensino da legislação: vivências de aula no curso de Licenciatura em Educação do Campo

Raimunda Alves Melo

Antonia Dalva França-Carvalho

Francisco Lenilson Costa Silva

Lisvaldo Sousa do Nascimento126

8 “Pirâmide dos alimentos”: uma proposta de jogo didático para ensinar a temática alimentação saudável

Francílio Santos de Oliveira

Letícia Sousa dos Santos Ferreira

Pedro Gabriel da Silva Pires

Márcia Cristiane Eloi Silva Ataíde

Maria Margareth Eloi da Silva Paiva144

9 Sala de aula invertida com uso de tecnologias digitais: um estudo sobre a percepção de alunos numa universidade pública do maranhão

João Batista Bottentuit Junior

Renata Caroline Pereira Reis Mendes

Muranna Silva Lopes

Cristiano de Lima Vaz Sardinha162

- 10** **Interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem com uso do aplicativo telegrama**
Náisis Castelo Branco Andrade Farias
Marcos Sávio Sabino de Farias
Isabel Maria Sabino de Farias181
- 11** **Aula de música: experiênci-ação para o desenvolvimento da cognição musical**
Eliane Leão193
- 12** **Das aulas aos livros: lições de História**
Alexandra Lima da Silva213
- 13** **A aula de geografia no Ensino Médio e suas ressignificações**
Lidiane Bezerra Oliveira
Armstrong Miranda Evangelista233
- 14** **As aulas de filosofia no novo ensino médio: diálogos sobre o silenciamento do pensar crítico na escola**
Zilda Tizziana Santos Araújo
Maria Suely Alves Feitosa
Antonia Dalva França-Carvalho250

PREFÁCIO

No contexto atual, de expansão e consolidação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) utilizadas na Educação, há cada vez mais a necessidade de criar uma aula dinâmica e interativa, promovendo um espaço compartilhado de aprendizagem. Discutir a aula como um espaço formativo, uma expressão da prática docente, faz-se necessário, uma vez que ainda prevalece uma percepção da aula apenas como um horário a ser executado, em que conteúdos são transmitidos para os alunos.

A aula ultrapassa o espaço físico da sala, pois, nela se desenvolvem as relações humanas e sociais que possibilitam as interações entre os indivíduos desse contexto, trocas de saberes, oportuniza experiências múltiplas e abre espaço para a reflexão sobre as dificuldades encontradas. Para Farias *et al* (2014) a aula é considerada um espaço dialógico em que se materializa o processo de ensino e de aprendizagem, um espaço-tempo em que professores (as) e alunos (as) desenvolvem ações interativas, transformando-se em um campo de debates dos mais variados temas, ultrapassando as paredes da sala de aula.

Neste sentido, definir a aula é um processo que envolve análise, interpretação e compreensão, pois, é concebida como uma forma de comunicação que estimula a reflexão, o estudo e a pesquisa, na qual os sujeitos nela envolvidos desenvolvem, intencionalmente, uma relação de reciprocidade, de educação mútua (ARAÚJO, 2008). É um processo planejado, com objetivo, conteúdos, métodos e técnicas de ensino e avaliação, mas que pode ser alterado, considerando as peculiaridades das interações sociocognitivas que nela se sucedem, marcada pelas necessidades do grupo de alunos, suas dificuldades e opiniões dos alunos. O professor (a), por conseguinte, se caracteriza como o (a) mediador (a) das decisões e relações de aprendizagem nesse contexto epistêmico, pois é isso que é a aula.

Autores como Veiga (2008) e Masetto (2003) reforçam a importância de se discutir sobre a aula, pois ela, como ambiente de aprendizagem, possibilita aos professores (as), alunos (as) e aprendizes da profissão se reunirem em um espaço preñado de situações potencializadoras do desenvolvimento de todos, considerando suas perspectivas. O surgimento de novos espaços de aprendizagem, como os utilizados na EaD, ampliam as possibilidades de ensino e de aprendizagem, fomentando novos modelos de aula e de relação professor-aluno-conhecimento, temática fundamental na formação de professores desde a sua formação inicial.

Não se pode perder de vista que os saberes pedagógicos dos professores, adquiridos sobretudo durante sua formação inicial, são basilares à prática e variam de acordo com o contexto educacional no qual o professor (a) se encontra inserido, repercutindo diretamente no planejamento da sua ação didática (a aula). Sendo assim, como bem anotam Sacristán e Pérez Gómez (1998), cabe ao professor mediar à participação de todos e de cada um, para que a aula venha a transformar-se em uma efetiva oportunidade de crescimento e de aprendizagem, tarefa em que é primordial oferecer instrumentos culturais que enriqueçam o debate e provoquem reflexões sobre as próprias práticas e suas consequências para o conhecimento.

A organização da aula numa perspectiva da criação, inovação, como espaço de conhecimento e aprendizagem compartilhados, entretanto, requer mudanças nas concepções dos elementos que permeiam a vida e o trabalho na aula, entre eles: o papel do professor (a), do currículo, de aprendizagem, planejamento, avaliação, dentre outros. Pressupõe entender e assumir a aula como uma ação tecida compartilhadamente dentro de um grupo social, por isso mesmo, jamais limitada a relações apenas entre um (a) professor (a) e um (a) aluno. Esse espaço de integração e de produção da aprendizagem leva o professor (a) a adotar uma postura de mediador desse processo, trazendo recursos para esse espaço de conhecimento. Para tanto, é preciso

o compromisso e participação tanto por parte dos alunos quanto do (a) professor (a), numa dialética que permita (re) tecer continuamente a aula com tais características.

A obra aqui prefaciada, *Notas de aula: dialogando sobre práticas de aprendizagens na escola e na universidade*, se insere nesse esforço, partindo de experiências de professores e discentes situados em diferentes contextos institucionais. Nesses termos, apresenta reflexões acerca da aula, do fazer docente em sala de aula no contexto acadêmico e escolar. A coletânea reúne 14 capítulos que discutem a temática e foi produzida como uma oportunidade para troca de ideias, socialização de percursos, sucessos, dificuldades, desafios e angústias que envolvem o contexto da aula. Sua leitura quer suscitar alguns questionamentos: Que tipo de aula o (a) professor (a) desenvolve na sua prática? Qual o papel do (a) professor (a) e do (a) aluno (a) na aula?

Os organizadores do livro, Antonia Dalva França-Carvalho (PPGE/UFPI), Amstrong Evangelista dos Santos (PPGGeo/UFPI), Josélia Maria da Silva Farias (CCE/UFPI), Lúcia Helena Bezerra Ferreira (in memoriam), Maria de Fátima Uchôa de Castro Macedo (CCE/UFPI), Rogério Nora Lima (CAFS/UFPI), Vilmar Aires dos Santos (CCE/UFPI), preocuparam-se em reunir trabalhos que contemplem desde aspectos históricos da aula, à experiências de alunos (as) da graduação e pós-graduação e professores (as) da Educação Superior acerca das aulas na escola.

Em sendo assim, no capítulo 1, *Aulas régias: reforma do ensino a destra do trono*, Ednardo Monteiro Gonzaga do Montiapresenta uma discussão sobre as aulas régias, trazendo algumas concepções historiográficas sobre este sistema de ensino que teve início em todo Império Português, em 1759, com a reforma implantada pelo Marquês de Pombal, que perdurou no Brasil até 1834.

O capítulo 2, *Pesquisa, dimensão intrínseca ao ensino: experiência de aula*, assinado por Isabel Maria Sabino de Farias e Carolina Nóbrega Sabóia Luz, registra a experiência de ensino com pesquisa desenvolvida no âmbito de um componente curricular do ensino de graduação, no caso a disciplina

de Pesquisa Educacional, voltada para a formação em pesquisa, ministrada para discentes da Licenciatura em Pedagogia.

No capítulo 3, *A aula como espaço de aprendizagem: o ensino de Psicologia da Educação na formação de professores (as)*, as autoras Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti, Antonia Dalva França-Carvalho e Maria de Fátima Uchoa de Castro Macedo descrevem as vivências do cotidiano em sala de aula, adquiridas durante o Ensino de Psicologia da Educação, ministrada no Curso de Educação Física da UFPI. Apresentam também os recursos didáticos utilizados na referida disciplina, reforçando a aula como espaço de aprendizagem e nela as relações estabelecidas entre professor (a) e alunos (as).

No capítulo 4, *A aula como espaço de construção de saberes: o estágio em docência no Ensino Superior*, de autoria de Jucyelle da Silva Sousa e Antonia Dalva França-Carvalho, destaca-se as vivências das aulas no Ensino Superior na disciplina Fundamentos da Educação Infantil, oportunizadas pelo Estágio de Docência do curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), para a turma do terceiro período noturno (2016/1) da Licenciatura em Pedagogia.

No capítulo 5, *A aula de fundamentos da Educação Infantil: possibilidades metodológicas*, os autores Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua, Maria Suely Alves Feitosa e Antonia Dalva França-Carvalho descrevem as metodologias desenvolvidas durante as aulas ministradas na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, para a turma do terceiro período noturno (2016/2) do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Discutem, portanto, as vivências que o Tirocínio Docente proporciona aos mestrandos (as) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) dessa Instituição de Ensino Superior (IES).

No capítulo 6, *Aulas de Psicologia da Educação: o fazer pedagógico com alunos surdos*, de Anne Caroline Soares Dourado e Antonia Dalva França-Carvalho, as autoras trazem um recorte do diário de campo sobre a experiência da disciplina Psicologia

da Educação na turma de Letras/LIBRAS da UFPI. Ao longo desse capítulo, elas descrevem as experiências do ensino de Psicologia da Educação para alunos surdos no Ensino Superior, bem como os métodos diferenciados utilizados para o ensino de Psicologia da Educação, descrevendo as relações estabelecidas entre o professor (a), os (as) alunos (as) e os intérpretes.

No capítulo 7, *Estudos da realidade para o ensino da legislação: vivências de aula no curso de Licenciatura em Educação do Campo*, de Raimunda Alves Melo, Antonia Dalva França-Carvalho, Francisco Lenilson Costa Silva e Lisvaldo Sousa do Nascimento, os autores abordam o uso de Estudos da Realidade como abordagem pedagógica nas aulas da disciplina Legislação e Organização da Educação da Educação Brasileira, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Apresentam também um dos estudos realizados por dois alunos do referido curso.

O capítulo 8, *“Pirâmide dos alimentos”*: uma proposta de jogo didático para ensinar a temática alimentação saudável, assinado por Francílio Santos de Oliveira, Leticia Sousa dos Santos Ferreira, Pedro Gabriel da Silva Pires, Márcia Cristiane Elói Silva Ataíde e Maria Margareth Elói da Silva Paiva, traz um jogo elaborado durante a disciplina Metabolismo Alimentar, do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, como atividade avaliativa. A proposta da disciplina foi proporcionar a reflexão sobre como trabalhar, em sala de aula do Ensino Fundamental, a temática alimentação saudável de forma lúdica.

No capítulo 9, *Sala de aula invertida com uso de tecnologias digitais: um estudo sobre a percepção de alunos numa universidade pública do Maranhão*, João Batista Bottentuit Junior, Renata Caroline Pereira Reis Mendes, Muranna Silva Lopes e Cristiano de Lima Vaz Sardinha trazem uma discussão sobre estratégia da sala de aula invertida no processo de ensino-aprendizagem, apresentando as percepções dos estudantes de uma IES pública no Estado do Maranhão, no decurso da disciplina Produção de Textos Jurídicos.

No capítulo 10, *Interação no Ambiente Virtual de Aprendizagem com uso do aplicativo telegram*, Naisis Castelo Branco Andrade Farias, Marcos Sávio Sabino de Farias e Isabel Maria Sabino de Farias discutem o uso do aplicativo Telegram entre alunos (as) do curso de Especialização em Gestão Educacional em Redes, da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Apresentam os principais recursos do aplicativo e como estas ferramentas podem auxiliar no processo de formação em ambiente virtual, destacando ainda como os participantes do grupo podem promover uma interatividade de aprendizagem colaborativa.

No capítulo 11, *Aula de música: experiênci-ação para o desenvolvimento da cognição musical*, Eliane Leão aborda sobre o ensino de música como sendo uma ação necessária ao desenvolvimento cognitivo musical. Por isso, ensiná-la passa a ser o desafio emergente, prático e um problema a ser resolvido por todos os professores (as) envolvidos na atividade de ensino.

No capítulo 12, *Das aulas aos livros: lições de História*, a autora Alexandra Lima da Silva apresenta discussão acerca dos caminhos e abordagens para se explorar o universo dos livros didáticos de História e de História do Brasil, em suas muitas nuances e possibilidades.

Ao longo do capítulo 13, *A aula de Geografia no Ensino Médio e suas ressignificações*, Lidiane Bezerra Oliveira e Armstrong Miranda Evangelista examinam as características da aula expositiva desenvolvida pelos professores (as) de Geografia do Ensino Médio de Teresina-PI. De forma específica, buscam caracterizar a aula expositiva de Geografia desenvolvida pelos professores (as) do Ensino Médio.

No capítulo 14, *As aulas de Filosofia no novo Ensino Médio: diálogos sobre o silenciamento do pensar crítico na escola*, as autoras Zilda Tizziana Santos Araújo, Maria Suely Alves Feitosa e Antonia Dalva França-Carvalho analisam as possibilidades que os estudos e práticas de Filosofia terão frente à ameaça de silenciamento do pensar crítico no Ensino Médio a partir da implantação da reforma do Ensino Médio.

Os escritos que compõem essa coletânea nos convidam a uma reflexão sobre as aulas desenvolvidas no contexto da Universidade e da escola de Educação Básica e as práticas de aprendizagem desenvolvidas no decorrer destas, além de apresentar os fundamentos e metodologias de ensino. A obra também coloca em evidência as condições e tensões dos futuros professores (as) do Ensino Superior, em particular no que concerne a prática do Estágio de Docência, bem como as vivências dos docentes que as realizam diariamente.

Isabel Maria Sabino de Farias

**NOTAS DE AULA:
DIALOGANDO SOBRE PRÁTICAS
DE APRENDIZAGENS NA ESCOLA
E NA UNIVERSIDADE**



CAPÍTULO 1

AULAS RÉGIAS:
REFORMA DO ENSINO A
DESTRA DO TRONO

CAPÍTULO 1

AULAS RÉGIAS: REFORMA DO ENSINO A DESTRA DO TRONO

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente, para refletir sobre as aulas régias, realizei, no segundo semestre de 2016, um levantamento com vinte alunos concluintes de um curso de licenciatura em Música – discentes formandos que já cursaram a disciplina História da Educação – e vinte pedagogos atuantes nas redes das escolas públicas da cidade Teresina – capital do estado do Estado do Piauí. A partir desta sondagem, constatei que menos de 15% desses dois grupos possuem alguma noção da reforma do ensino que aconteceu no século XVIII, em Portugal e em todas terras sob seu domínio, implantada no reinado de D. José I (1750-1777), por meio do Ministro Marquês de Pombal.

Em outra sondagem, realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), constatei que aquela plataforma disponibiliza somente três artigos, nos últimos dez anos, sobre este tema. A saber: o trabalho de Cardoso, publicado em outubro de 1999, na Revista História da Educação da UFPel, a respeito da implantação e consolidação da reforma pombalina no Rio de Janeiro (1759-1834); o estudo sobre as aulas régias e os salários dos professores de Minas Gerais (1795-1800), escrito por Moraes, Oliveira e Margoti,

¹CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática. 1759-1834. **História da Educação** (UFPel), v. 3, n.6, p. 105-130, 1999.

²MORAIS, Christianni Cardoso; OLIVEIRA, Cleide Cristina; MARGOTI, Suellen Cássia. Aulas régias, cobrança do subsídio literário e pagamento dos ordenados dos professores em Minas Gerais no período colonial. **Educação em Perspectiva** (Online), v. III, p. 81-104, 2012.

³ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. Aulas régias no Brasil: o regimento provizional para os professores de filosofia, rhetorica, grammatica e de primeiras letras, no estado do Grão Pará (1799). **História da Educação**, v. 20, p. 287-303, 2016.

publicado no ano de 2012, na revista Educação em Perspectiva; e a investigação mais recente, de 2016, sobre as aulas régias no Estado do Grão Pará (1899), de Arriada e Tambara, divulgado pela revista História da Educação.

Esses achados iniciais apontam um afastamento da História da Educação de um importante e longo período da educação no Brasil colônia, que adentrou ao império. Juntamente com as ideias de Nóvoa (2004) sobre a relevância da História da Educação hoje, conjecturo ser oportuno abordar as aulas régias, em primeiro lugar, para cultivar um saudável ceticismo, uma consciência crítica que nos permita suspeitar das novidades e manter um distanciamento criterioso diante dos modismos pedagógicos que, com tanta frequência, nos assaltam nas temáticas sobre as salas de aula e que podem nos dominar.

Em segundo lugar, para fomentar a compreensão, a convivência entre as identidades múltiplas, aspectos que definem memórias, tradições, sentimentos de pertença e filiações – de comunidades reais e imaginárias – de distintas formas e no cumprimento de diferentes papéis sem que nós, seres históricos, nos integramos.

Em terceiro lugar, para pensar os indivíduos, em si mesmo, como produtores de história, o que nos permite reavaliar o nosso próprio lugar no curso dos acontecimentos; e, finalmente, para explicar que não há mudanças sem história.

Já que os entendimentos sobre as aulas régias não são pujantes no âmbito acadêmico da atualidade, faz-se necessário abordar algumas concepções historiográficas sobre este sistema de ensino que teve início em todo Império Português, em 1759, com a reforma implantada pelo Marquês de Pombal, que perdurou no Brasil até 1834, com a Lei de 12 de agosto – caracterizada pela descentralização do sistema de ensino – e que continuou na Europa, mais especificamente, em Portugal, até 1860.

A nomenclatura aulas régias refere-se ao modelo educacional imposto pelo governo real português por meio da reforma pombalina, na segunda metade do século XVIII, interrompendo o combate dos soldados de Cristo – os jesuítas – na terra dos pa-

pagaios – Brasil – (NEVES, 1978) e em todos os demais espaços que estavam sob os domínios da coroa portuguesa, reestruturação “cuja a intenção objetivava suprimir a formação religiosa e o duplo poder do qual eram investidos os professores – padres jesuítas: catequizar e instruir” (OLIVEIRA, 2002, p. 2).

Como sinaliza Cardoso (2011, p. 182), na perspectiva do “despotismo ilustrado a palavra *régio* tem um caráter ambíguo, porque ao mesmo tempo em que remete à figura do monarca, reiterando uma tradição absolutista, que resiste período a fora, representa também um avanço que o termo traz pela contraposição à tradição de ensino por parte da Igreja”.

Fonseca (2014), ao fazer um balanço sobre a história da educação brasileira no período colonial, sinaliza que o distanciamento das aulas régias acontece pelo fato dos historiadores da educação focarem suas pesquisas na escola e suas relações institucionais e sociais, em corpus documentais constituídos com fontes produzidas pelas instituições responsáveis pela educação, por estarem estas evidências muitas das vezes mais acessíveis, por serem de fácil manuseio nas organizações administrativas para o gerenciamento do sistema escolar, principalmente, a partir do período conhecido no Brasil como segunda república.

O mesmo ocorre pela disponibilidade de outros tipos documentais do século XX, tais como: jornais, revistas, fotografias, escritas íntimas, (auto)biografias, além de impressos escolares e didáticos de uma forma geral, que impulsionam as pesquisas de períodos históricos mais recentes do Brasil. Também se destacam os atrativos pela metodologia da história oral, bastante utilizada em estudos históricos de tempos menos distantes.

Podem-se ressaltar, também, as resistências dominantes entre os investigadores quanto a uma dimensão não escolar da educação, necessária para a compreensão dos processos e das práticas educativas fortemente presentes nos séculos anteriores à independência. “Tomá-las como objeto de pesquisa exige a problematização de eventos educativos nem sempre muito visíveis, para os quais o acesso se faz por meio de fontes de natureza

diversificada, por vezes dispersa e quase sempre manuscrita” (FONSECA, 2014, p. 17).

A compreensão da escola como instituição da atualidade, com prédios unicamente erguidos para a realização do ensino – com corredores, pátios, salas de aula, muitos discentes, horário estruturado, pessoal de apoio e espaços específicos como pátio externo, biblioteca e refeitório –foi inicialmente concebido somente no século XIX.

Os estudos sobre a educação no Brasil colonial também demandam profundo e proficiente conhecimento sobre a complexa estrutura político-administrativa e jurídica do regime real português e de seus domínios, “indispensável para a compreensão dos processos educativos escolares e para a identificação e manuseio das fontes, presentes tanto no Brasil quanto em Portugal” (Idem, loc. cit.).

Com as bolsas de doutorado – sanduíche e pleno – e pós-doutorado nas últimas duas décadas, as investigações científicas sobre a educação no período colonial vêm crescendo quantitativa e qualitativamente, principalmente, com a utilização de fontes que eram pouco mobilizadas pelo campo da História da Educação no Brasil, documentos indispensáveis para estudos do período focado neste trabalho, quando a atuação efetiva da escola ainda era frágil e a concepção sobre a educação era mais abrangente do que a compreensão de escola ou de escolarização. Ou seja,este crescimento, mesmo que ainda tímido, aconteceu, sobretudo, pelo fato de muitos brasileiros terem oportunidades de uma aproximação acadêmica com as universidades e acervos portugueses.

Nesta perspectiva, tornam-se importantes os estudos de práticas e de métodos educativos a partir da consolidação das mobilizações de diferenciados e pouco convencionais corpus documentais para o campo da historiografia da educação, numa perspectiva da Nova História Cultural, além dos estudos das fontes oficiais tradicionalmente mais conhecidas, de âmbitos governamentais, administrativos e fiscais.

É indispensável considerar, neste contexto, a “construção de problemas de pesquisa que enfocam grupos sociais es-

pecíficos, suas relações entre si e com outros e os efeitos que práticas educativas distintas puderam ter sobre eles e sobre suas posições na sociedade colonial” (FONTECA, 2014, p. 17).

Considerando tudo isso, as questões que delinham o horizonte deste texto são as seguintes: de que maneira as articulações políticas e ideológicas fomentaram a reforma do ensino no reino português no século XVIII? Como foram realizadas as medidas ordenadas pelos soberanos portugueses para o afastamento dos padres da Companhia de Jesus e para implantação das aulas régias? Para dar contornos ao presente trabalho, organizei este capítulo em duas seções, ambas chaves de entrada de pesquisa sobre o tema aulas régias. Estas partes do texto são notas de escritas não acabadas, pois penso que o saber não é estático, fato que me leva a lembrar das palavras de Larossa (2001, p.281):

Notas de leituras, reflexões fragmentárias em forma de esboços, uma ideia. Visualmente se parece com uma colagem ou, melhor, com um desses murais de cortiça nos quais se vai cavando, com percevejos, diferentes papezinhos em torno do assunto. Musicalmente se pareceria a uma série de variações sobre um tema. Mas talvez, simplesmente, minhas notas não sejam nada mais do que anotações preparatórias para o texto sobre uma concepção da transmissão educativa, que até agora não fui capaz de escrever.

Com o mesmo sentimento de Larossa (2011), minhas primeiras notas são sobre os aspectos políticos e ideológicos que convergiram na motivação do reino português, no contexto da reforma pombalina, para implantação das aulas régias, para o acolhimento dos ideais iluministas e para expulsão dos padres da Companhia de Jesus das terras dominadas pela coroa. Na segunda série de notas, ressalto o funcionamento das aulas régias, o controle do Estado, a crítica aos métodos utilizados nas aulas dos padres jesuítas e os professores particulares que atuavam paralelamente aos professores régios.

2. SECULARIZAÇÃO: MEDIDAS POLÍTICAS NA AÇÃO PEDAGÓGICA

É impreterível colocar em baila as razões de uma transformação educacional, os motivos que fomentaram a mudança oficial do ensino na totalidade do Reino Português por meio do Alvará Régio da Reforma dos Estudos, datado em 28 de junho de 1759. Assim como qualquer outra reorganização pedagógica, sabe-se que as transformações educacionais são de cunho político, pois como elucidada Libâneo: “a atuação política tem caráter pedagógico e a atuação pedagógica tem caráter político” (1994, p. 37). Em outras palavras, tanto há nas ações pedagógicas desdobramentos políticos, quanto há, na ação política, desdobramentos pedagógicos.

No campo específico da História da Educação não foi diferente – melhor dizendo, não tem sido –, contudo, há muitos que ainda se apegam a interpretações dualistas e tendenciosas, para não dizer também “românticas”, sobre a educação no período do governo colonial e imperial do Brasil. Por um lado, há os que consideram apenas os discursos dos republicanos que destacam o “injusto” Pombal – que mobilizou a destruição da educação portuguesa, como um poderoso gigante que criou um vazio educacional – contra os padres jesuítas. Esta ideia presente na historiografia luso-brasileira, sobretudo, de cunho republicano, atribui a reforma em questão a responsabilidade pelo atraso educacional do Brasil e de Portugal, até finais do século XIX.

Por outro lado, outros autores condecoram as reformas e as iniciativas pombalinas “em prol da secularização da educação, a preocupação com o desenvolvimento científico por meio da reforma da Universidade de Coimbra e as ações mais diretas pela imposição da língua portuguesa em todo o Império” (FONSECA, 2014, p 230).

Portanto, faz-se necessária uma reflexão, pois reduzir a atuação do Marquês ao retrocesso do ensino simboliza negar as proeminentes concepções iluministas como propósito suscetível a análises e, ao mesmo tempo, acreditar em uma emancipação

dos proveitos dos soberanos para a preservação e continuidade da monarquia, e dos atores sociais dominantes no Reino Português, exprime impugnara integralidade à própria História.

Sendo assim, faz-se imperativo a compreensão do momento histórico da implantação das aulas régias. Muitas críticas à reforma pombalina – que afastou o trabalho de ensino jesuítico do Brasil – partem de um entendimento no qual o processo educativo não era reputado como um dever do Estado, no entanto, como uma responsabilidade da família e da Igreja. Segundo Fernando de Azevedo (1943), durante os meados do século XVIII, com a forte influência das ideias Iluministas, vários intelectuais intensificaram a discussão sobre a relevância da atuação do Estado na educação.

Isso porque, na perspectiva do pensamento iluminista, a atuação da Igreja deveria ser restritamente vinculada aos aspectos referentes à religiosidade, enquanto unicamente o Estado engajar-se-ia na implantação, consolidação e manutenção da educação da população, tornando-a útil ao império português. Para Boto (2010, p. 282), a perspectiva iluminista da reforma pombalina, dos estudos das primeiras letras à universidade, foi fruto de uma aposta de alguns intelectuais no:

[...] avanço do espírito humano e do conhecimento, no progresso dos povos e na caminhada do gênero humano rumo a um indefectível percurso de aprimoramento – a que chamava perfectibilidade –, O Iluminismo foi também um movimento de fé: fé na razão, no futuro, na flecha de um tempo, no comércio entre os homens e, finalmente, fé na educação. Admite-se ter sido a fé nessa racionalidade crítica que – transformava em mística quase religiosa - firmou no Ocidente, para o bem e para o mal, o universalismo do conceito de Humanidade. De todo modo, o espírito racional era e é universal.

Entretanto, como Boto (2010) também destaca, Pallares-Burke (2001) questiona a boa-fé dos líderes reais ao fazerem uso dos ideais dos intelectuais iluministas de outrora, pensando que

muitas decisões sobre as aulas régias, para implantação e organização das escolas do reino português no século XVIII, não estão fundamentadas ingenuamente nos ideais iluministas, porém, sobretudo, numa estratégia de dominação que denominou como história dos “déspotas esclarecidos”.

Pallares-Burke (2001) entende que as medidas da esfera pública dos dominadores portugueses foram de caráter despótico, com fins de usar a razão como pretexto para ilustrar o brio, o poderio da coroa, do reino no velho mundo e na América Lusitana.

Compreende que, em tempos conturbados para a monarquia, num momento eminente de crise do sistema imperial, acompanhado do fortalecimento das ideologias iluministas, a reforma do ensino constituía um amplo conjunto de culturas, que trouxe para o lado do governo real renomados intelectuais do período, para quem a educação é sinônimo de progresso e de aprimoramento de civilidade.

Isso pelo fato de ser neste contexto histórico, com a influência do Iluminismo, que a concepção sobre a educação para todos com base na racionalidade começa a ganhar forma. É por meio das aulas régias que se inicia um projeto e a vigência da escola pública no reino português. Até então, mesmo que oferecido gratuitamente, os jesuítas cumpriam sua missão educacional focalizando suas atividades na formação dos herdeiros das classes dominantes, geralmente, constituídas pelos donos de terras.

Vale ressaltar também que a ação pedagógica dos padres da Companhia de Jesus era voltada conjuntamente para aos índios, porém com objetivos distintos da prole dos abastados, uma vez que a educação que realizavam com os nativos era uma operação missionária visando à captação de fieis servidores. Naquela conjuntura, os considerados “selvagens” pelos leigos não serviam como escravos aos senhores portugueses (NEVES, 1978).

Considerando esta estrutura da sociedade brasileira do século XVIII, no contexto do reino português, percebe-se que, dentre os excluídos do acesso à educação, estavam, principalmente, os negros escravos, um grupo de pessoas desprovidas de todas as pos-

ses, além das mulheres, já que a educação realizada pelos sacerdotes da Companhia de Jesus era exclusivamente para os homens.

As aulas régias foram, ao longo do tempo, uma ampliação do raio de ação educacional, pois os professores régios, os docentes do rei, passaram a abarcar no seu ofício de ensinar alguns negros e mulheres. Para Cardoso (2011, p. 180), essa mudança profunda na estrutura educacional representou um rompimento “com o pensamento escolástico e com uma tradição de séculos, dando espaço para uma modernização que se pretendia com a criação de um Estado secular e regalista, dentro de um projeto de reformismo ilustrado de constituição de um vasto e poderoso império”.

Sobre este rompimento do Império Português com a instituição católica Companhia de Jesus, faz-se primordial sublinhar a fragilidade crucial dos soldados de cristo aos interesses do reinado de D. José I, que abriu espaço à execução do Ministro Sebastião de Carvalho e Melo, mais conhecido como o Marquês de Pombal; o apoio do papa à coroa portuguesa gerou um desgaste dos jesuítas com o pontífice, o que acabou também afetando a relação da Companhia de Jesus com a população, pois o povo ficou posicionado à favor do governo imperial e do mais importante líder da Igreja de Roma. Nas palavras de Cardoso (2011, p. 180),

[...] os jesuítas estavam sofrendo, naquele momento, rigorosa devassa por ordem do próprio Papa Benedito XIV. Mesmo na América Portuguesa, os jesuítas já não contavam com o apoio de importantes setores da população, devido a muitos atritos, especialmente com as autoridades governamentais.

Na época, espalhou-se pelo mundo católico um suposto atentado contra a família real portuguesa e, como o Papa Benedito XIV perfilou-se com os que ficaram com a coroa, juntaram-se as forças do trono e do mais poderoso homem que representava o altar divino contra os padres jesuítas. Além disso, o povo, por influência de ambos os poderes – do estado e igreja –, passou

a olhar os sacerdotes da Companhia de Jesus com outros olhos, como “sacerdotes” suspeitos.

Esse contexto foi bastante favorável ao Ministro Marquês de Pombal que trabalhava para retomar a posição de Portugal como uma eminente potência dentre os outros reinos europeus e, nessa direção, a ação jesuítica no campo educacional não era profícua às suas ambições comerciais, pelo fato das instituições educacionais da Companhia de Jesus terem por objetivo ministrar aulas vinculadas aos interesses da fé. Com a Reforma Pombalina, as aulas régias direcionaram a educação ao serviço dos grandes interesses do reino português em busca da modernização, por meio do Alvará de 28 de junho de 1759.

Antes da Reforma Pombalina, o governo monárquico não exercia um papel decisivo nos âmbitos dos ensinamentos das primeiras letras, dado que as escolas onde se aprendia a ler, escrever e contar ficavam a cargo da Igreja, mais especificamente, das congregações religiosas a escolha dos próprios pais dos discentes. Cardoso (2011), ao fazer um mapeamento sobre a implantação do ensino público, sinaliza “o pioneirismo de Portugal em relação aos países do Ocidente, na implantação de um sistema escolar estatizado” (p. 181). Depois da iniciativa do reino português pela implantação das aulas régias se verifica, juntamente com os estudos de Cardoso (2011), outras reformas que seguiram o modelo português na Europa, no sentido de instituírem a escola pública, a saber, cronologicamente: Prússia, em 1763; na Saxônia, Polônia e Rússia, em 1773; na Áustria, em 1774.

A experiência que Pombal trouxe do exterior – por ter sido ministro da Secretaria do Exterior e da Guerra quando D. José I subiu ao trono da casa real, em 1750 – foi bastante importante e útil. (BOTO, 2010). O Marquês “convivera durante anos com uma comunidade de expatriados portugueses” (MAXWELL, 1996, p.10). O grupo formado por muitas pessoas que abandonaram as terras portuguesas por se sentirem alcançados, afligidos e molestados pela força inquisitorial que representava o poder da igreja e o atraso das ideias iluministas.

Além disso, o ministro do rei possuía outra concepção relevante para o desenvolvimento do reino: as suas inquietações contemplavam os anseios de uma gama de funcionários públicos e diplomatas transeuntes por diferentes frentes organizacionais do reino, cidadãos que já tinham formulado um pensamento comparativo da realidade do país com as estratégias e técnicas mercantilistas contemporâneas, que embasavam a robustez política por meio da riqueza econômica em outros países da Europa daquele século (Idem, loc. cit.).

Por outro lado, para Azevedo(1996), a esfera política que fomentou a substituição do modelo jesuítico para aulas régias, por meio da reforma pombalina, causou, no entendimento do povo, uma profunda desarticulação no ensino. Em outras palavras, para parte da sociedade o “que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico” (AZEVEDO, 1996, p. 524).

Nesta outra perspectiva, o problema não foi somente um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se extinguiu. A crise na educação brasileira aconteceu pelo fato da expulsão dos jesuítas não ser acompanhada de medidas simultâneas suficientemente eficazes tanto para suavizar os efeitos morais da reforma quando para reduzir a extensão das lacunas do ensino que foram criadas.

Sendo assim, Azevedo (1996) aponta que, por um prisma - o olhar de um grupo da população mais conservador- na implantação das aulas régias não se fez as devidas deferências ao que já era realizadoreligiosa e pedagogicamente pelos padres jesuítas: “a catequese, a coeducação das raças, a defesa do gentio, a formação social e espiritual, o ensino, o aprendizado e a sistematização do tupi” (Idem).

Entende-se que a reforma responsável pela implantação das aulas régias não ocorreu de maneira linear nos domínios do reino português. Ao contrário do trabalho dos jesuítas, que se consolidou juntamente com os avanços do Brasil colonial, os direcionamentos da coroa portuguesa por meio de Pombal foram marcados por eventos e etapas estanques num espaço de tempo

bastante longo, que teve início em 28 de junho de 1759 e que terminou oficialmente no Brasil com a Lei de 12 de agosto de 1834. Por mais de sete décadas, tentou-se consolidar uma prática pedagógica com ações pontuais.

As duas etapas são bastante demarcadas neste longo processo de implantação e consolidação das aulas régias. O primeiro marco é o que dá início ao novo “sistema”, o Alvará, com data de 28 de julho de 1759, que é ratificado com a Lei de 3 de setembro do mesmo ano, que expulsou os jesuítas de todo reino português, reconhecida principalmente pela Reforma dos Estudos Menores, que abarcavam os estudos das primeiras letras e as cadeiras de humanidades.

A segunda etapa aconteceu na implantação da Reforma dos Estudos Maiores, com a Lei de 6 de novembro de 1772, quando a coroa fez uma profunda intervenção nos estudos específicos da Universidade de Coimbra. Esta legislação foi acompanhada de um significativo ajuste com o objetivo de proporcionar sucesso efetivo aos alunos dos Estudos Maiores por meio da base dos Estudos Menores, ratificando em alguma medida e consolidando as deliberações assinadas desde 1759.

Dessa maneira, demarcam-se os anos de 1759 e 1772, como base na historiografia, como dois momentos, dois atos e uma só Reforma de Estudos, na qual buscou-se a efetivação do novo sistema sob controle do governo real, as aulas régias.

3. CONTROLE DAS AULAS: PROFESSORES E CAPTAÇÃO DE RECURSOS

As aulas régias, inicialmente, foram pensadas com a gratuidade do ensino, contudo, entre os anos de 1759 e 1771 – em razão da Diretoria de Ensino dos Estudos ainda não realizar a gestão financeira dos pagamentos dos professores – os docentes recebiam seus ordenados por meio das Câmaras Municipais que, nestes primeiros anos da reforma do ensino, eram autorizadas a cobrar das famílias dos alunos valores para tal fim.

Problemas causados pela falta de pagamento dos pais dos discentes eram constantes, uma vez que geravam uma forte oscilação na captação de recursos, por consequência nos ordenados dos professores e na satisfação dos mesmos (FERNANDES, 1994).

Assim, com o decorrer do tempo, a gestão dos estudos foi sendo deslocada, segundo Fonseca (2008), passando sucessivamente pela Real Mesa Censória, Real Mesa da Comissão Geral, sobre o Exame e Censura dos Livros, Universidade de Coimbra e até que, finalmente, foi instituída, em 1972, a Junta da Diretoria Geral dos Estudos. Contudo, a administração centralizada também não solucionou a problema do pagamento dos professores e, com o transcorrer dos anos, a referida junta ficou bastante desgastada pela falta de recursos para gerir os professores distribuídos por todas as terras governadas pela coroa.

Uma estratégia da Junta da Diretoria Geral dos Estudos para a manutenção, consolidação e continuidade das aulas régias foi à criação do imposto alcunhado como “subsídio literário”, que vigorou entre 1772 e 1843, visando a saldar os custos do ensino, principalmente, com os pagamentos dos ordenados dos professores (MORAIS; OLIVEIRA, 2012, p.83).

O encargo era direcionado ao ensino das Primeiras Letras e Secundário, entretanto, rapidamente foi constatado pelo Governo Real Português que os valores arrecadados eram exíguos para suprir as demandas financeiras do novo modelo implantado, principalmente, para pagar os proventos e direitos dos novos funcionários públicos, os docentes.

Contudo, é relevante ressaltar que, a Carta Lei, de 6 de novembro 1772, pela qual subsídio literário foi estabelecido –, foi a origem do sistema público de ensino no Ocidente, no reinado de D. José I, pelas mãos do Marquês de Pombal. O imposto era cobrado sobre as vendas de vinhos, vinagres, aguardentes e carnes. Inicialmente, as Juntas da Real Fazenda das Capitânicas eram as instituições encarregadas pelas realizações das arrecadações que formavam o montante do Subsídio Literário e, além disso, também eram quem administravam os pagamentos dos professores,

que, para receber seus proventos, necessitavam apresentar evidências que provassem que desempenharam suas atribuições com “bom” comportamento.

Segundo os estudos de Moraes e Oliveira (2012), apesar dos mestres comprovarem constantemente a qualidade de sua conduta e reputação nas aulas, parte significativa dos professores régios ficava bastante tempo com seu ordenado atrasado, às vezes demoravam vários anos para receber. Este fato gerava muitos inconvenientes, especialmente para aqueles que atuavam somente no magistério régio e, por consequência, tinham ali sua única fonte de renda.

Muitos professores eram impelidos ao desgaste por necessitarem reivindicar por bastante tempo às autoridades os seus proventos. O contexto financeiramente desfavorável levou muitos docentes a complementar sua renda com outros ofícios e profissões, inclusive em cargos da estrutura administrativa civil, eclesiástica e até mesmo militar. Apesar dos baixos ordenados, um quantitativo expressivo de mestres permaneceu por longo tempo em mais de um emprego. Por isso, eram constantes as reivindicações da sociedade, “que reclamava de professores que deixavam de comparecer às aulas para se ocuparem de outro ofício para melhor ganhar a vida” (MORAES; OLIVEIRA, 2012, p.93).

Percebem-se, então, que existiam sérios problemas na implantação, manutenção e consolidação das aulas régias, em consequência dos contratemplos e embaraços de aspectos financeiros, como os atrasos e baixos valores dos ordenados. Segundo Moraes e Oliveira (2012), a insatisfação dos docentes também se dava pelo fato do quantitativo dos proventos serem distintos conforme a cadeira, a demanda de alunos e o volume populacional da região.

Por causas das dificuldades que surgiram com as aulas régias, com o intuito de garantir a homogeneidade do ensino, foi criado o cargo de diretor de estudos, com a função de monitorar e controlar o processo de educação nas diferentes margens do Oceano Atlântico sob domínio da coroa portuguesa, objetivando sinalizar qualquer problema ou insubordinação, pois cabia ao diretor

de estudos, em sua rotina de trabalho, visitar aulas no momento em que eram ministradas e produzir relatórios com informações sobre o andamento do ensino na colônia e na própria sede do reino português (OLIVEIRA; RAMALHO, 2002). Este controle era uma inovação, dado que não havia vigilância e monitoria do Estado nas aulas ministradas pelos padres jesuítas da Companhia de Jesus.

Dessa maneira, o novo modelo educacional, baseado nas aulas régias, foi ganhando forma, sobretudo, na sua característica de unidade do ensino nos domínios do reino português. Outro diferencial em relação ao trabalho realizado pela Companhia de Jesus – no qual um padre ministrava matérias de diferentes campos do saber – era que na proposta pombalina havia professores para lesionar as aulas de cada disciplina especificamente, dessa maneira, o docente não se tornaria um “guru” capaz de agir na formação dos cidadãos do reino (OLIVEIRA; RAMALHO, 2002).

No nível inicial, nas Escolas Menores, eram ministradas as Aulas das Primeiras Letras, com os conhecimentos pelo qual se aprendia a contar, ler e escrever – a língua portuguesa, latina, grega, hebraica –, bem como, retórica e poética. Havia também as cadeiras no nível secundário que era dividido em Humanidades, Filosofia e Ciências Naturais (CARDOSO, 2011).

Os candidatos desejosos de se tornarem professores das aulas régias eram examinados por diferentes comissões, as provas dos concursos públicos variavam conforme a cadeira escolhida pelo postulante. Aos selecionados por meio dos certames eram entregues uma nomeação constando a cadeira e o tempo de habilitação.

Havia três períodos de validade: um ano, seis anos e definitiva. Os aspirantes que conseguiam apenas as habilitações provisórias necessitavam requerer uma renovação de contrato assim que terminavam as validades dos documentos, pois somente com suas licenças atualizados pelos diretores de ensino era possível continuarem ministrando as aulas direcionadas e reguladas pela coroa. Geralmente, constavam nas designações o local de atuação do professor e seus deveres relacionados ao cargo, assim como seus privilégios e vantagens (FONCECA, 2014).

Por meio de algumas autoridades nomeadas pelo governo real – os diretores de ensino – a instituição de controle das aulas régias era representada na colônia. Incumbidos pela coroa portuguesa, por meio da Junta da Diretoria Geral dos Estudos, eles eram responsáveis pela organização do ensino de uma maneira geral, nomeavam os candidatos professores aprovados nos concursos públicos, propiciavam e renovavam as licenças para a atuação dos mesmos, investigavam as denúncias oriundas da sociedade e gerenciavam as demandas.

Por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, o soberano de Portugal decretou toda esta reforma nos estudos, determinando que os sacerdotes jesuítas da Companhia de Jesus não se prestassem ao ofício de ministrar qualquer aula e, de maneira semelhante, qualquer pessoa que pretendesse utilizar os materiais produzidos por eles para ensinar. Em outras palavras, os professores das aulas régias não deveriam utilizar os métodos dos jesuítas.

Segundo Boto (2010), o Alvará de 28 de junho de 1759 fundamenta-se na constatação de que havia uma caducidade na totalidade dos campos dos estudos do Reino. Nesta perspectiva, o atraso e decadência do ensino eram desdobramentos da utilização dos pouco claros, cansativos e enfadonhos métodos que os sacerdotes jesuítas implantaram nas instituições comprometidas com seus ideais.

O desenho das aulas régias envolvia, então, um significativo afastamento das práticas e dos materiais que o Marquês de Pombal entendia como o método antigo e ultrapassado que deveria ser modernizado com termos simples, claros e de maior eficácia, como os que eram praticados naquele período em alguns países da Europa. Assim, no projeto de ensino pombalino, o diretor dos estudos também era responsável por não permitir o professor concursado, funcionário do governo, a fazer uso dos métodos já utilizados nos domínios do reino de Portugal nas escolas fundadas pela Companhia de Jesus.

No que se refere à localidade, com base na Lei Régia de 1772, os professores deveriam atuar, preferencialmente, nas po-

voações maiores, locais que atraíam um maior quantitativo de jovens, que muitas vezes abandonavam suas vilas e lugarejos para capitânias mais urbanizadas e desenvolvidas. Sendo assim, havia outros mestres, nos interiores, que atuavam informalmente por falta de representação da coroa. E, nos grandes centros, além dos professores régios, atuavam professores particulares de ofícios.

Havia grupos de professores que ministravam as aulas régias nos lugares mais desenvolvidos, entretanto, segundo Vasconcelos (2005), uma parte da elite resistia às reformas do Império, optando por confiar seus filhos aos professores autônomos e ao ensino por meio de aulas particulares. Estas famílias, que resistiam ao Alvará de 1759, acreditavam que deveriam eles próprios controlar a formação dos seus descendentes e, com valores religiosos e menos iluministas, apontavam uma lacuna de ordem moral oriunda do afastamento da ação dos padres jesuítas na educação.

Estes professores, geralmente, ministravam suas aulas nas casas dos próprios alunos ou então em lugares pelos quais eram responsáveis. Utilizam suas casas para ensinar e compravam e produziam materiais específicos para o ensino, formulando um grupo de objetos que Bourdieu (1998) chamou de capital cultural no estado objetivado.

De acordo com inventários e testamentos de docentes daquela época, levantados por Fonseca (2014), não era pequeno o acúmulo de objetos dos que ministravam as aulas particulares, tais como: bancos adequados aos diferentes tamanhos dos alunos, mesas de distintos modelos, estantes para dispor as bibliotecas, materiais para o exercício da escrita, penas e respectivos tinteiros.

Nos domínios portugueses, paralelamente as aulas régias, havia a instrução ministrada pelos mestres, que eram as pessoas responsáveis pelo ensino dos ofícios considerados naquela época como menos nobres, por serem mais mecânicos, como alfaiataria, carpintaria e pintura, para os homens, e a costura e o bordado, para as meninas (FONSECA, 2014). Este tipo de ensino também era realizado nas residências dos próprios mestres ou então nos seus locais de trabalho, nas suas oficinas.

Esta categoria de professor atuava, sobretudo, com crianças e jovens enviados pelos asilos de órfãos e por famílias com escassos recursos, incluindo os filhos de escravos. Principalmente para os meninos, esse tipo de formação era articulado com o processo de ensino da leitura e escrita. (*Idem*)

Em referência ao universo feminino, principalmente no século XIX, paralelamente ao ensino pelas aulas régias ministradas às alunas – diferentes dos padres jesuítas que só atendiam aos meninos e rapazes –, havia aqueles que ofereciam aulas particulares de francês, piano, corte e costura, bordado e outras prendas domésticas. Isto conforme consta nos anúncios de jornais da época, meio de comunicação pelo qual os professores ofereciam seus serviços para a elite resistente a condução monárquica do ensino (VASCONCELOS, 2005).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre as aulas régias é interpretar os séculos XVIII e XIX, adentrar num ambiente de desconstrução do ensino prioritariamente eclesiástico para uma perspectiva secularizada, concebida pelos ideais iluministas que pretendiam alavancar a economia e a política do reino português. Isso considerando que o império lusitano perdera sua envergadura dos tempos da expansão marítima – na qual sinalizou para a Europa o caminho para as índias e que agregou riqueza aos seus cofres com a dominação de terras que ainda não eram conhecidas pelas nações europeias.

Portanto, percebe-se que a mudança da responsabilidade do ensino, que era dos padres da Companhia de Jesus, para o novo sistema educacional, baseado nas aulas régias, foi de caráter político, com origem nos interesses dos soberanos do reino português e fundamentado nas ideias dos intelectuais inspirados pelo Iluminismo.

Para tanto, os soberanos portugueses estabeleceram um sistema na pretensão de controlar o ensino em todas as terras sob os domínios da coroa, sendo os professores das aulas régias funcionários públicos, cidadãos – pagos com a arrecadação do im-

posto denominado subsídio literário – que não poderiam utilizar os antigos métodos escolásticos dos jesuítas, inspecionados pelos diretores de ensino. Entretanto, foi também o primeiro sistema estatizado de ensino, com pretensões de gratuidade.

Finalizando, o sistema de ensino com base nas aulas régias que foi erguido por Pombal, conforme a Lei de 1759, não pode ser entendido somente como uma imputação dos monarcas ao dogmatismo da Escolástica, que seguia formando pessoas com um perfil não interessante para as estratégias de manutenção monarquia.

Por isso, este estudo sinaliza que é necessária uma reflexão, pois compreender a atuação do Marquês como a destruição e retrocesso do ensino significa negar as relevantes ideias iluministas como objeto passível de análise e, simultaneamente, considerar a reforma do ensino como um direcionamento autônomo e ingênuo em relação aos interesses de manutenção da monarquia e dos segmentos sociais dominantes no Reino Português, significa negar um *in totuma* própria História.

REFERÊNCIAS

ARRIADA, E.; TAMBARA, E.A.C. Aulas régias no Brasil: o regimento provizional para os proffesores de filosofia, rhetorica, grammatica e de primeiras letras, no estado do Grão Pará (1799). **História da Educação**, v. 20, p. 287-303, 2016.

AZEVEDO, Fde. O sentido da educação colonial. **A Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943, p. 289-320.

BOTO, C. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 282-299, ago. 2017.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz, 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CARDOSO, T. F.L. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 5. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011, v. I, p. 179-191.

_____. As Aulas Régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática. 1759-1834. **História da Educação** (UFPEL), v. 3, n.6, p. 105-130, 1999.

FERNANDES, R. **Os caminhos do ABC**. Porto: Porto, 1994.

FONCECA, T. N. de L. Educação na América Portuguesa: sujeitos, dinâmicas, sociabilidades. **História. Questões e Debates**, v. 60, p. 15-38, 2014.

_____. Reformas pombalinas da educação na América portuguesa: impactos e especificidades. In: **VII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**, 2008, Porto. VII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. Cultura escolar, migrações e cidadania, 2008. p. 1-16.

LARROSA, J. Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 1. 262p.

MAXWELL, K. **Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MORAIS, C. C.; OLIVEIRA, C. C.; MARGOTI, S. C. Aulas régias, cobrança do subsídio literário e pagamento dos ordenados dos professores em Minas Gerais no período colonial. **Educação em Perspectiva** (Online), v. III, p. 81-104, 2012.

NEVES, L. F. B. **O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

NÓVOA, A. Por que a História da Educação? In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, J. P. G.; RAMALHO, B. L. Aulas Régias na Capitania do Grão-Pará (1759 – 1808). **II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e Memória da Educação Brasileira**. Curitiba, 2002.

PALLARES-BURKE, M. L. G. Educação das massas: uma sombra no Século das Luzes. In: VIDAL, D.; HILSDORF, M. L. S. (Orgs.). **Tópicos em história da educação: Brasil 500 anos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 53-66.

REIS, A. de C. C. Visão Panorâmica da História da Educação no Piauí: do período colonial ao período imperial. **VI Encontro de Pesquisa em Educação PPGED/UFPI: O Pensamento Pedagógico na Contemporaneidade**, 2010, Teresina. p. 1-11.

MORAIS, C. C.; OLIVEIRA, C. C. Aulas régias, cobrança do subsídio literário e pagamento dos ordenados dos professores em Minas Gerais no período colonial. **Educação em Perspectiva** (Online), v. III, p. 81-104, 2012.

VASCONCELOS, M. C. C. **A casa e seus Mestres – a educação no Brasil de Oitocentos**. 1. ed. Rio de Janeiro: GRYPHUS, 2005.

CAPÍTULO 2

PESQUISA, DIMENSÃO INTRÍNSECA
AO ENSINO:
EXPERIÊNCIA DE AULA

CAPÍTULO 2

PESQUISA, DIMENSÃO INTRÍNSECA AO ENSINO: EXPERIÊNCIA DE AULA

*Isabel Maria Sabino de Farias
Carolina Nóbrega SabóiaLuz*

1. INTRODUÇÃO

Ensinar é uma prática social milenar e, mesmo nos tempos mais remotos, sua concretização tem evidenciado que não se trata de um ato de mera reprodução do conhecimento, uma ação transmissiva. Esta ideia está na base das reflexões do presente escrito que registra experiência de ensino com pesquisa desenvolvida no âmbito de um componente curricular voltado para a formação em pesquisa, no caso, a disciplina de Pesquisa Educacional, ministrada para discentes da licenciatura em Pedagogia.

A experiência de ensino com pesquisa apoiou-se no pressuposto de que a atividade de construção do conhecimento está no cerne da aprendizagem e que, por isso mesmo, a postura investigativa deve sustentar a docência em todos os níveis e modalidades da Educação. Nesta direção, a proposta metodológica de ensino com pesquisa apresentada neste texto teve como fundamento, tal como fazem Farias Abu-El-Haj, Leitinho e Cardoso (2012, p. 23), “o desenvolvimento da consciência investigativa como princípio da aprendizagem e condutora do ensino”, ou seja, para além de uma abordagem técnica acerca do método científico, a ênfase dada à formação desenvolvida recaiu sobre a reflexão sobre como conhecemos e produzimos conhecimentos acerca do mundo à nossa volta.

A ideia da elaboração de um objeto de conhecimento, defendida por Severino (2009), foi propulsora e mediadora do processo de ensino e aprendizagem, efetivado mediante o desenvolvimento de um projeto coletivo de pesquisa. O passo a passo dessa experiência é detalhado mais adiante.

A princípio, trazemos anotações sínteses acerca do debate em torno da integração pesquisa e ensino no contexto da Educação Superior, conteúdo temático a seguir abordado.

2. NOTAS SOBRE O DEBATE ACERCA DA INTEGRAÇÃO PESQUISA E ENSINO NA UNIVERSIDADE

A pesquisa possui um papel fundamental na formação profissional de nível superior nas mais diversas áreas de atuação. Pesquisar implica na produção e desenvolvimento do conhecimento, exige contínua atividade de busca, decorre da elaboração de objetos de estudos visando sua compreensão e atribuição de sentidos. Ademais, como pondera Severino (2009, p. 130), “todos os produtos do conhecimento são consequência de processos de produção dos mesmos, processo que precisa ser refeito, sem o que não ocorre a apropriação [...]”. Noutras palavras, conhecer se faz por sucessivos atos de elaboração e reelaboração do que se busca compreender.

Em sendo assim, no âmbito da formação humana, reconhecer a “concepção do ensino e da aprendizagem como processo de construção do conhecimento” (SEVERINO, 2009, p. 131) é o que nos autoriza a argumentar em favor da integração ensino e pesquisa ou, noutros termos, e sob uma perspectiva pedagógica, para o ensino com pesquisa como estratégia didática.

O ensino com pesquisa deve e pode fazer parte de todo o trajeto educativo do discente, em particular no contexto da universidade que assume a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio fundante de seu compromisso social. Além de propiciar uma melhora qualitativa no ensino, a pesquisa apresenta-se como uma via de aprendizagem significativa, baseada na construção do conhecimento, no desenvolvimento da capacidade compreensiva, interventiva, criativa e crítica, fomentando no aluno a capacidade de construir e reconstruir o conhecimento. Sob essa perspectiva, compreendemos a pesquisa como dimensão intrínseca do ensino, imprescindível ao caminho no processo

de aprendizagem. Segundo Lampert (2008, p.139), “aprender com pesquisa é um processo dialógico que envolve a problematização do conhecimento, a construção de argumentos e sua respectiva validação”, promovendo ainda situações instigantes e desafiadoras, aliando teoria e prática na aprendizagem, ensinando condições para a formação de profissionais críticos que entendam e transformem a realidade.

O ensino com pesquisa propicia a criação de espaços onde o aluno possa ter uma postura investigativa, questionando, refletindo e escrevendo de forma reflexiva sobre a realidade à sua volta. Severino (2008, p. 25) lembra, ainda, que “[...] na Universidade, o conhecimento deve ser construído pela experiência ativa do estudante e não mais ser assimilado passivamente, como ocorre o mais das vezes nos ambientes didático-pedagógicos do ensino básico”.

A preocupação com a integração ensino e pesquisa na prática docente, por meio da adoção de uma postura investigativa, não é recente. Vários autores, ao longo do tempo, ressaltam que trabalhar o ensino como para a pesquisa é uma das funções essenciais da universidade. Sendo assim, nos ancoramos nos estudos de Demo (1990), Severino (2008), Lampert (2008), Cunha (2011), Farias, Therrien, Nóbrega-Therrien e Silva (2014) para adentrarmos no debate sobre a pesquisa como mediadora da aprendizagem no âmbito do ensino.

Para Demo (1990), sem pesquisa não há como se falar de universidade, a aprendizagem se reduz à reprodução. Conforme Lampert (2008, p.135) “[...] a pesquisa é a função principal da universidade, e ela tem, entre outras, a premissa de ajudar a melhorar o ensino, principalmente através do ensino com pesquisa”, sendo papel da universidade produzir o saber e não, apenas repassar conhecimentos.

Ainda segundo Severino (2008, p.13), “na universidade, a aprendizagem, a docência e o ensino, só serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento”, que permita o discente a problematizar e elaborar um pensamento independente e crítico.

É consenso entre estes autores que a pesquisa não deve ser iniciada apenas nos cursos de pós-graduação, aos quais é atribuído esse papel, mas deve estar presente desde a escolarização básica, sobretudo durante a graduação, devendo ser abordada de forma sistemática, estimulando a atividade de leitura, de escrita, a atitude crítica, problematizadora e o olhar reflexivo do aluno sobre sua realidade. Posição corroborada por Severino (2008,p.21) quando assevera que:

[...] o envolvimento dos alunos ainda na fase de graduação em procedimentos sistemáticos de produção do conhecimento científico, familiarizando-os com as práticas teóricas e empíricas da pesquisa, é o caminho mais adequado inclusive para se alcançar os objetivos da própria aprendizagem.

Compreende-se a pesquisa como mediadora do processo de aprendizagem e, por conseguinte, o quanto antes for iniciada, maior sua contribuição no desenvolvimento de uma formação que situe o conhecimento e sua produção como propulsora da emancipação do sujeito aprendente.

Desde a Reforma Universitária, em especial com a Lei nº 5.540/68, que define a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão como princípio fundante da universidade brasileira, esta atividade tem se consolidado no âmbito da formação de nível superior, nos cursos de pós-graduação com os programas *stricto sensu* e *lato sensu*, e na graduação com programas de iniciação científica e a adoção de componentes relacionados à investigação científica nos currículos de formação, a exemplo do trabalho de conclusão de curso e do ensino integrado à pesquisa. Apesar do notável avanço, nos últimos tempos, do reconhecimento da importância da pesquisa como construção do conhecimento associada ao ensino dos graduandos, ainda existem muitas resistências. É nesta direção que adverte Lampert (2008, p. 137) ao lembrar que, desde a Reforma Universitária em 1968, “[...] pouco mudou a metodologia de ensino adotada pela maioria dos

professores das instituições de ensino superior e, hoje, mesmo em pleno século XXI, com raras exceções, a educação bancária (Freire) ainda é priorizada”. A integração pesquisa e ensino na formação graduada ainda se dá de forma frágil, tanto do ponto de vista prático quanto conceitual.

Infelizmente, não são todos os docentes na graduação que desenvolvem o ensino mediante a adoção da pesquisa como estratégia didático-pedagógica. O estudo formulado por Farias, Therrien, Nóbrega-Therrien e Silva (2014) evidenciou que essa estratégia, quando se faz presente, é sobretudo em disciplinas como: Metodologia Científica, Pesquisa Educacional e Estudos Orientados, e também por professores que possuem vínculo com atividades de pesquisa. De acordo com Lampert (2008, p.132): “os discentes, por sua vez, acostumados com o ensino conservador e fragmentado, na maioria das vezes, demonstram certa resistência a algum câmbio na metodologia de ensino”.

No contexto atual, a educação tradicional na qual o aluno assimila o conteúdo historicamente sistematizado, sem questionar ou problematizar, apenas memorizar passivamente, está longe de atender a formação necessária e desejável para sua futura atuação profissional. A alternativa metodológica que integra a pesquisa ao ensino vem romper com essas formas tradicionais de ensino, colocando o aluno na posição de sujeito do conhecimento, agente da sua aprendizagem.

Essa perspectiva de ensino, segundo Farias Abu-El-Haj, Leitinho e Cardoso (2012, p.25), desenvolve no estudante “[...] a curiosidade, o espírito de observação, a disciplina para aprender a aprender, o pensamento lógico-formal e o dialético, suprimindo a reprodução dogmatizada[...]”, estimulando o questionamento, a reflexão, a descoberta de novos conhecimentos, a motivação para inovações e o despertar para uma busca contínua.

Entretanto, a ruptura com o ensino tradicional e conservador ainda não é uma realidade plena nos cursos de graduação, pois, conforme assevera Cunha (2011, p. 453), “continua-se, então,

com a preponderância dos currículos tradicionais, tomando somente como retórica a propalada indissociabilidade entre ensino e pesquisa”. Essa ruptura com a perspectiva epistemológica tradicional constitui-se em um processo que envolve questões político pedagógicas, curriculares, novos conhecimentos e saberes no campo da Pedagogia Universitária, que muito recentemente começa a ganhar visibilidade por parte da política institucional destinada a formação docente nesse âmbito.

Seja como for, parece-nos que o desafio de mediar à aprendizagem por meio da adoção da pesquisa como estratégia didática se impõe a ação docente no contexto da formação de nível superior. É o que nos diz Severino (2008, p.14) ao ponderar que:

[...] aos professores universitários se impõe o compromisso com um investimento sistemático no planejamento de suas disciplinas, na qualificação de sua interação pedagógica com seus alunos e numa concepção do ensino e da aprendizagem como processo de construção do conhecimento [...].

Em outras palavras, o professor deve assumir o papel de mediador da construção do conhecimento, sem se ausentar da sua condição de profissional capaz de auxiliar o estudante a ser sujeito ativo de sua aprendizagem.

Para tanto, distintas estratégias podem ser empregadas pelos docentes para incorporar a pesquisa no cotidiano da sala de aula, desenvolvendo ações educativas inovadoras no processo de aprender pesquisando. Explorar conhecimentos prévios, trocar ideias e opiniões, promover reflexões com base em situações do cotidiano, desenvolvendo o pensamento autônomo e crítico e a atitude investigativa do aluno por certo é uma via inadiável e fundamental.

Este entendimento norteou o processo didático desenvolvido no contexto do ensino na universidade, mais precisamente da disciplina Pesquisa Educacional na licenciatura em Pedagogia, iniciativa detalhada no tópico que segue.

3. ENSINAR PESQUISANDO: O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO COLETIVO DE PESQUISA

A pesquisa está entre os princípios e conteúdos norteadores da proposta formativa que dá corpo ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará¹ (UECE), campus do Itaperi. Com este propósito, seu currículo tem priorizado, ao longo da formação, componentes curriculares voltados para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades investigativas, entre os quais está a disciplina Pesquisa Educacional. Este componente curricular, voltado para a aquisição de conhecimentos acerca da pesquisa como atividade humana pela qual produzimos conhecimento sobre o mundo a nossa volta, visa, entre outros elementos, propiciar a vivência de prática introdutória de pesquisa na área da educação.

Como oportunizar aos discentes de graduação, que comecem a descobrir o mundo da pesquisa, situações que lhes permitam compreender vivencialmente esta atividade? Entendemos que a imersão nessa atividade possibilita uma aproximação promissora, pois permite estabelecer conexões teóricas e práticas em situação, efetivas e ricas. Este entendimento foi basilar a proposição de uma investigação coletiva para as graduandas² matriculadas em Pesquisa Educacional³, no primeiro semestre de 2017 do período matutino, do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UECE.

O desenho de uma investigação coletiva, com pessoas com diferentes experiências e interesses temáticos, impõe, entretanto, um desafio inicial: encontrar um assunto e uma problemática que mobilize a todos, que possa ser compartilhada, que tenha

¹A UECE é uma instituição multicampi, com sede em Fortaleza - Ceará, onde está localizado o *campus* do Itaperi. Possui sete cursos de Pedagogia, sendo em Fortaleza e os demais nos *campi* espalhados em municípios no interior do Estado.

²Essa turma foi composta somente por mulheres.

³As atividades dessa disciplina no semestre 2017.1 foram acompanhadas por uma mes-tranda, na ocasião realizando o Estágio de Docência, conforme estabelece a regulamentação da pós-graduação *stricto sensu* em âmbito nacional.

⁴As aulas de Pesquisa Educacional, no primeiro semestre de 2017, iniciaram em 09/03.

importância suficiente para as aprendizes a ponto de envolvê-las no processo na elaboração do conhecimento. Iniciamos as aulas com esta preocupação, mas sem um desenho muito nítido de como operacionalizar essa intencionalidade no contexto da aula, o que foi se delineando mediante a aproximação as graduandas e os acontecimentos em torno da disciplina.

No primeiro encontro , que coincidiu com uma manhã de chuva intensa na capital cearense, nenhuma das discentes compareceu. Nesse momento conhecemos a sala de aula destinada para as atividades da disciplina: uma sala pequena do Bloco N do campus do Itaperi. O tamanho, entretanto, não chamou nossa atenção, mas seu estado de conservação: um ambiente decrépito, depredado, inóspito, nada acolhedor; todas as paredes pichadas de preto, as janelas quebradas, as cadeiras sujas; era notório o estado de abandono da sala. Enfim, uma experiência sensorial nada agradável e que nos provocou questionamentos sobre suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem a ser desenvolvido.

Nos dois encontros⁵ seguintes, além da inquietação com o ambiente de estudo destinado para a disciplina, também fomos percebendo um fluxo flutuante em relação à presença das discentes matriculadas. Era patente um certo estado de desânimo e desestímulo das alunas em relação a sua formação e, sobretudo, a aprendizagem de questões relacionadas à produção do conhecimento. Elas não traziam em seu percurso formativo na universidade nenhuma experiência com pesquisa; eram todas iniciantes no sentido estrito do termo. Tais características acentuaram ainda mais nossa preocupação com a influência do ambiente de estudo na aprendizagem.

⁵Ocorridos nos dias 16 e 23/03/2017.

⁶A ementa do programa dessa disciplina apresenta o seguinte escopo: “A pesquisa como expressão do conhecimento”. Paradigmas epistemológicos da pesquisa. Tipos de pesquisa. Técnicas de coleta, organização e análise de dados. Relação ensino e pesquisa. A pesquisa na formação de professores. Aspectos éticos da pesquisa científica. O projeto de pesquisa e sua execução. Prática introdutória de pesquisa.

Em face dessa situação, provocamos uma discussão sobre o espaço físico em que estávamos, buscando sondar como as estudantes se sentiam naquele ambiente. Ao final da reflexão, ao concordarmos que ele pouco favorecia o processo de aprendizagem a ser mediado, propusemos realizar nossas aulas em outro espaço, precisamente, em uma sala situada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE. Nenhuma das discentes conhecia o espaço, mas naquele momento, a considerar o foco da disciplina – fundamento e prática da pesquisa em educação, entendíamos que essa poderia ser uma oportunidade que despertasse o interesse e o envolvimento das aprendizes. Decisão que não tardou a revelar seus efeitos sobre as alunas, expresso na melhoria da assiduidade e da participação no decurso das aulas.

Foi em meio aos estudos temáticos previstos na disciplina⁶ que, pouco a pouco, a ideia de desenvolver um projeto coletivo de pesquisa se firmou, pois nesse meio tempo foi ficando evidente que a ausência de proximidade com a prática da pesquisa dificultava a compreensão dos assuntos estudados. Cabe assinalar que o objetivo maior dessa disciplina é, ao mesmo tempo, oferecer fundamentos acerca do processo científico de produção do conhecimento e subsídios que possibilitem a elaboração de um projeto de pesquisa a ser desenvolvido pelo graduando durante sua formação, trabalho exigido como requisito para a conclusão do curso, que na Pedagogia assume o formato de uma monografia.

A cada encontro, a cada tema discutido, ficava explícito que as alunas tinham dificuldade em estabelecer uma associação entre as questões teoricamente abordadas e a sua operacionalização, ou seja, à prática que precisariam desenvolver enquanto pesquisadoras. Essa constatação nos levou a propor a realização de um projeto coletivo de pesquisa (FARIAS; LUZ, 2017), o que foi aceito por todas e operacionalizado, desde a escolha do assunto a ser investigado, sempre coletivamente. Um passo necessário e importante nesse processo foi o esclarecimento do que significava um projeto coletivo de pesquisa, bem como a identificação de um tema que agregasse a todas. A situação de precariedade dos am-

bientes de estudo disponíveis para os estudantes na universidade, até mesmo em decorrência do vivido pela turma, emergiu como foco de interesse comum da turma.

Em geral, os equipamentos sociais registram um histórico de muito descuido, fato particularmente visível nos espaços públicos destinados à formação de pessoas, a exemplo das escolas de Educação Básica e das universidades públicas (federais, estaduais e municipais).

Estudos recentes apontam para uma compreensão do espaço para além de sua dimensão geométrica, assumindo também uma dimensão social, isto é, o espaço não é neutro e representa uma experiência decisiva na aprendizagem (RIBEIRO, 2004). Corroborando esse entendimento, Bragança e Pontelo (2017) asseveram que o ambiente de estudo influencia a aprendizagem discente, uma vez que sua estrutura e condições pode ou não propiciar oportunidades ao aluno para aprender.

As conclusões dos estudos supracitados instigaram questionamentos acerca do espaço da UECE, em particular dos ambientes destinados para estudo, a exemplo das salas de aula, laboratórios etc. Nesse sentido, definimos como tema do projeto coletivo “a influência do ambiente na aprendizagem”, delimitando-o nos seguintes termos: a perspectiva do aluno da UECE sobre a influência dos ambientes de estudo da universidade em sua aprendizagem. Interessava-nos saber: As condições do espaço em que o aluno estudo influencia em sua aprendizagem? Qual a percepção do aluno da UECE sobre o espaço físico da universidade, em particular sobre as salas de aula e laboratórios usados em seu curso? Como se sente o aluno em relação aos ambientes em que estuda na UECE (sala de aula, laboratório, biblioteca etc) e que relação estabelece com sua aprendizagem?

Com base nessa problemática o grupo delineou, ainda, os objetivos da investigação coletiva, que assumiu como finalidade principal conhecer a perspectiva de alunos da UECE sobre espaços físicos em que estuda na universidade e a influência em sua aprendizagem.

O processo de elaboração do projeto de pesquisa coletivo ocorreu de modo compartilhado e durante as aulas, sendo efetuado por meio da projeção do arquivo de texto correspondente visando a favorecer a ampla participação das alunas. Nesse momento eram feitas proposições acerca da formulação de cada item, discutido sua pertinência e feitas adequações consensuadas no coletivo. Foi assim desde a escolha do tema e sua delimitação, a elaboração das questões norteadoras, o delineamento dos objetivos e da metodologia da pesquisa.

Sobre este último aspecto, considerando os estudos propostos ao grupo de graduando (ANDRÉ, 2011; MINAYO, 2015; FARIAS; SILVA, 2009), caracterizamos a pesquisa coletiva como uma pesquisa de campo (empírica) e exploratória sobre a influência do ambiente na aprendizagem. Além do levantamento de bibliografia sobre o tema, para a coleta de dados optamos pela realização de entrevistas com discentes do curso de Pedagogia.

As graduandas foram orientadas a identificarem os sujeitos da entrevista – alunos do curso de Pedagogia, sendo solicitado que cada uma fizesse três entrevistas. Para tanto foi acordado como critério para essa identificação que deveriam ser alunos cursando diferentes semestres, de preferência um no começo do Curso, outro no meio e um no final. Ao total foram realizadas 14 entrevistas ocorridas no mês de junho de 2017. As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas.

A elaboração do roteiro da entrevista divisou-se como de significativa contribuição para que as alunas entendessem o que é uma entrevista, as diversas configurações desse procedimento e a relação com o tipo de pergunta a ser formulado. Como os demais itens do projeto, aqui também priorizamos a participação ativa das alunas. Estas apresentaram questões a serem incorporadas no roteiro, as quais foram analisadas coletivamente, buscando averiguar sua adequação desde o modo de perguntar ao conteúdo a ser explorado.

Com o roteiro comum construído realizamos uma oficina para orientar a realização da entrevista, uma vez que as alunas

desconheciam essa prática. Este foi outra situação pedagógica que propiciou, por meio da simulação da entrevista, extrair dúvidas, inseguranças e chamar atenção para alguns cuidados éticos e técnicos envolto da entrevista. Igualmente rico e novo para as aprendizes foi fazer a entrevista gravando em áudio, com suporte do uso do celular e orientada por um roteiro comum, bem como a prática da transcrição.

Na gestão dessas atividades, que em muito extrapolou os momentos curriculares presenciais previstos, foi primordial o suporte da ferramenta do *whatsapp*. Ainda nos primeiros encontros da disciplina foi criado um grupo nesse aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz. Sua adoção assegurou agilidade na troca de informações e de experiência, no atendimento de dúvidas, assim como no acompanhamento e motivação contínua do grupo, sempre estimulando a investirem em sua formação, em seu aprendizado.

O desenvolvimento do projeto coletivo de pesquisa, uma possibilidade de concretizar no contexto da docência universitária o ensino com pesquisa, revelou-se uma estratégia didática profícua na promoção de processos de ensino e de aprendizagem significativos. Em nossa experiência esta estratégia possibilitou mobilizar as graduandas para sua aprendizagem e para a importância da pesquisa na formação de professores, incitando-as a assumirem papel ativo e crítico em seu desenvolvimento como profissional.

Nesses termos, destacamos seu potencial para mediar situações pedagógicas de aprendizagem numa perspectiva contextualizada e compreensiva, o que reforça o argumento da pesquisa como dimensão intrínseca ao ensino, o qual intitula este escrito. Realçamos ainda que a adoção de uma estratégia de ensino não é um ato isolado e neutro, realizado à revelia dos fins educativos; trata-se de uma decisão consorciada, em primeiro plano, a intencionalidade do ato de ensinar (FARIAS et al., 2011). De nossa parte, reafirmamos a importância de uma formação fundada no diálogo, na reflexão e no compromisso com a emancipação

humana, o que, no campo da formação de professores, reclama práticas que reconheçam os professores como sujeitos que aprendem uma profissão e se fazem profissionais na medida em que aprendem ensinando.

4. AMBIENTE DE ESTUDO NA UNIVERSIDADE E APRENDIZAGEM – PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Nesta seção apresentamos as análises preliminares dos dados coletados junto a 14 alunos do Curso de Pedagogia da UECE sobre a influência dos ambientes de estudo da universidade em sua aprendizagem. No contexto da atividade proposta – um projeto coletivo de pesquisa – o recurso ao processo de categorização do conteúdo (MINAYO, 2015) despontou como oportuno para uma aproximação aos dados coletados, o que se fez por meio de sucessivas leituras das entrevistas transcritas.

Quadro 01 - Categorização do conteúdo das entrevistas.

Categoria	Subcategorias
Espaço Físico	Espaços utilizados
	Estrutura física
	Infraestrutura
	Demais blocos do <i>campus</i>
	Relação com a aprendizagem

Fonte: Autoras, 2017.

Com esteio na aproximação ao conteúdo das entrevistas, retomamos os estudos teóricos, pois, como advertem Nogueira, Martins e Bógus (2004, p.101), referenciadas em Ludke e André (1986), a “categorização por si não esgota a análise”. É necessário, acrescentam, que:

O pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo, ao que já se conhece sobre o assunto. Para isso terá que recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e as pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo.

Assim, buscamos proceder, para garantir o anonimato dos participantes deste estudo exploratório organizamos no Quadro 2 características que permitem uma aproximação aos entrevistados.

Quadro 02 - Caracterização dos estudantes de Pedagogia UECE/CED entrevistados.

Pesquisadora responsável	Aluno de Pedagogia entrevistado	Sexo	Semestre	Turno	Idade
Aluna 1	A1	F	1º	M	18
	A2	F	5º	M	24
	A3	F	8º	M/N	37
Aluna 2	A4	F	1º	M	19
	A5	F	4º	M	22
	A6	M	6º	M/N	48
Aluna 3	A7	F	1º	M	19
	A8	F	4º	M	21
	A9	F	7º/8º	N	36
Aluna 4	A10	F	3º	N	23
	A11	F	5º	N	32
	A12	F	5º	M/T/N	28
Aluna 5	A13	F	2º	M	23
	A14	F	4º	M	23

Fonte: Autoras, 2017.

Os participantes da pesquisa compõem um grupo com predominância feminina, com apenas um discente do sexo masculino, em conformidade com estudos que apontam a feminização da docência. São adultos, em sua maioria jovens e adultos: três com menos de 20 anos; sete entre 21 e 28 anos e quatro entre 32 e 48 anos. São justamente aqueles com maior idade que circulam em mais de um turno para realizar seus estudos.

Os semestres em que se encontram os alunos participantes do estudo é um elemento essencial do percurso formativo desses granduandos, ao mesmo tempo em que evidenciam a observância do critério de entrevistar discentes que estiverem no início, no meio e fim do Curso. As informações fornecidas pelos entrevistados foram tematizadas, conforme destacado a seguir.

- **Espaços físicos usados para estudo**

Com base no pressuposto de que o espaço físico que aluno faz dispõe para estudo na universidade interfere em sua aprendizagem, foi de vital importância identificar, inicialmente, os espaços da universidade que eles fazem uso. Nas respostas obtidas dois espaços foram destacados com unanimidade: a sala de aula e a biblioteca. Ainda foram recorrentes referências ao Restaurante Universitário (R.U), auditório, laboratório de informática, banheiros e reitoria. Outros espaços como a coordenação do Curso, a pracinha e o espaço Paulo Freire são menos frequente (apenas menções).

- **Estrutura física**

Para entender como é vista a condição atual da estrutura física dos espaços utilizados pelos alunos, foi indagado: “que apreciação você faz dos espaços que a UECE oferece para o seu desenvolvimento enquanto aluno?”. As respostas destacaram aspectos relacionados à estrutura física, como: piso, parede, teto, esquadrias (portas e janelas), iluminação e acessibilidade.

As reclamações recaíram principalmente sobre as salas de aula, em particular no quesito pintura, onde predominam as pichações; nas esquadrias, pois muitas delas estão em falta ou quebradas ou danificadas pelos cupins; e, na iluminação, havendo queixas de muitas lâmpadas queimadas. Além disso, foi recorrente o registro da falta de energia constante. É o que descreve A14:

Bem, a Reitoria é um espaço com uma estrutura física boa, bem iluminado. Já as salas, a gente vê que precisa de uma atenção maior, a gente vê portas quebradas, as salas são pichadas, não tem uma boa iluminação, não tem uma boa circulação de ar. São dois paralelos bem distintos.

Apesar de a grande maioria ter reclamado da estrutura física das salas de aula utilizadas, dos 14 alunos três elogiaram o tamanho da sala e disseram estar contente com as condições físicas. Essa realidade pode ser compreendida pela afirmação de A4 quando diz:

A sala é a L1. Eu gosto da minha sala, eu acho ela bem enfeitadinha, bem tendência pedagógica, eu gosto dela, apesar de que... Elas são bem grandes, as salas aqui. Os professores têm certa dificuldade para falar mais alto, por conta da acústica, mas, mas eu gosto da sala.

Os ambientes como biblioteca, laboratório de informática, auditório e reitoria foram ambientes elogiados pelos alunos por ser espaçosos, bem cuidados e iluminados. Afirmção reiterada no discurso de A14 descrito anteriormente. Porém, a biblioteca foi alvo de algumas críticas sobre o seu tamanho, como assevera A11:

Eu acho que a biblioteca, ela poderia ser um espaço um pouco maior assim, às vezes a gente chega lá e já está lotado e não tem mais como a gente se sentar para ficar lá num canto mais silencioso, acho que poderia ser maior, mas eu me sinto bem, assim.

Alguns entrevistados fizeram referência às dificuldades que o aluno com necessidades especiais do curso de Pedagogia enfrenta para poder fazer uso dos espaços existentes na universidade, principalmente as salas de aula, localizadas no pavimento superior, devido à falta de rampas e/ou elevadores para cadeirantes. É o que denuncia A14:

Eu estou estudando na (sala) L4 e na L5. Na L4 como é no segundo andar, se torna difícil o acesso para quem é cadeirante, pois não existe elevadores para cadeirantes. A L5 tem muitas janelas quebradas, é mal iluminada e a porta que também não tem.

• **Infraestrutura**

Nos relatos dos alunos foram abordados vários elementos agregados na subcategoria infraestrutura, tais como: climatização, equipamentos (lousa, carteiras, data show), vegetação, segurança e animais.

Foi unânime entre os entrevistados a reclamação com os ventiladores, diagnosticados como velhos, danificados, barulhen-

tos ou inexistentes. Prejudica o aprendizado em sala de aula de várias formas, quando o ventilador produz muito barulho é desligado pelos alunos para poderem escutar o professor, instaurando um calor insuportável na sala. Pela tarde a insolação é o que prejudica o andamento da aula, pois as salas, muitas vezes sem ventiladores ou janelas, não tem como ser impedida a entrada do sol, esquentando mais ainda o ambiente. Também foi relatado que alguns blocos passaram por reformas para receber ar-condicionados, porém ainda não foram instalados, de modo que os alunos ficaram sem nenhuma ventilação.

Os equipamentos também foram criticados, as carteiras desconfortáveis e danificadas, as lousas bem manchadas e a falta de *datashows*. O uso deste equipamento, quando possível, é prejudicado pela impossibilidade de fechar a porta e as janelas no intuito de melhorar a visualização da imagem projetada, uma vez que várias salas não possuem esquadrias ou faltam ventiladores.

A vegetação descuidada foi motivo de preocupação devido a proliferação de mosquitos, principalmente o *Aedes Aegypti*, por ser transmissor de doenças como dengue e *chikungunya*. Outra preocupação com animais destacada pelos entrevistados refere-se aos gatos, que estão proliferados por todo o *campus*. A falta de informações sobre as condições físicas desses animais se são vacinados e se transmitem doenças, é evidente entre os alunos.

A segurança, melhor dizendo a falta dela, também foi um tópico bastante citado nas entrevistas, principalmente no acesso aos banheiros e durante o turno da noite, conforme corrobora A10:

[...] à noite é só a questão mesmo da segurança, porque eu acho muito escura aqui às vezes. A gente tem que ficar até nove horas, porque se ficar até mais de nove horas é perigoso acontecer assalto, então a gente fica à mercê da violência. Tem os guardas, mas esses guardas a gente só vê ele na entrada, porque no corredor não vejo nenhum, guarda circulando e nem de moto. Teve até uma reunião com o reitor, e o reitor disse que tinha esse guarda de moto circulando, mas praticamente tá com dois anos que eu tô aqui na UECE e eu ainda não vejo essa vigilância [...].

• Os demais blocos do campo

Foi indagado aos alunos entrevistados que paralelo eles estabeleciam entre o bloco de sala de aula usados pela Pedagogia e aqueles destinados aos demais cursos da UECE. A resposta a esse questionamento foi unânime entre eles: há diferença das edificações entre os diversos cursos. Os mais citados foram os cursos de Medicina, Música e Veterinária.

As distinções mencionadas foram as mais diversas, como melhores condições físicas na estrutura dos edifícios, climatização feita com ar-condicionado, localização privilegiada dos blocos, mais próximos a entrada do *campus*, a entrada é regulada por uma catraca e até a diferenciação na vestimenta dos discentes. Segue o relato de A8 sobre essa distinção entre os cursos chamados por ela de “mais tops”:

Porque se você vê a diferença dos blocos dos cursos mais tops, digamos assim, daqui da UECE, seria [...] o que eu queria para cá (blocos do curso de Pedagogia)! As salas confortáveis, climatizadas, iluminadas. [...] Se você for ver assim, há várias diferenças, são salas completamente diferentes, a localização [...], os ambientes são totalmente diferentes. E tem até aquela arborização, você vê, tem a pracinha com os banquinhos, plantas, tem segurança, seguranças sempre passando. No da Medicina por exemplo, para entrar lá, parece que tem que ter uma carteirinha, eu já ouvi falar isso, não sei se é verdade, mas já ouvi falar que só entra lá quem tem uma carteirinha, porque aí passa.... Tipo uma roleta. [...] Uma vez eu já fui no bloco da Música, meu Deus! Lá se você entra, já tem músicas tocando no bloco. Salas climatizadas, o banheiro... meu Deus do céu! [...] Até a estrutura a gente ver que é diferente, esses outros blocos aqui você vê que é todo no mesmo modelo, lá não. Lá as paredes têm tijolinhos, ou então é uma cor diferente, é uma pintura diferente.

Os alunos fizeram, ainda, uma apreciação do motivo pelo qual esses cursos dispunham de condições mais favoráveis, conforme sintetiza A13:

Eu acredito que é a questão da valorização, pois tem sempre aquela questão das preferências, tende-se a valorizar os cursos que eles acreditam que exijam mais de conhecimentos como a área da saúde, desvalorizando assim as áreas de humanas.

Apenas um entrevistado, A6, manifestou reconhecer como legítima a distinção entre os cursos, por ele atribuída à relevância e especificidade de cada área, conforme é possível se constatar na fala transcrita:

Às vezes, vamos dizer, depende da demanda de cada curso, das especificidades de cada curso. Claro que a gente não pode fazer uma comparação da área de Educação com a área de Saúde, [...] como eu disse, todas as ciências são importantes, mas a área de Saúde requer mais um cuidado né, porque? Porque é área de Saúde, a gente tem que ver isso; os alunos têm que estar mais concentrados, mais dedicados [...]

• **Relação com aprendizagem**

Dos 14 entrevistados dois não souberam responder se as condições do espaço físico influenciam na aprendizagem, apenas dois não fazem essa relação e 10 alunos fazem essa associação, corroborando os estudos sobre o tema. Este entendimento foi assim expresso por A14: “Se torna difícil você estudar, ter uma boa aprendizagem, se a sala é mal iluminada, quente também. Eu fico agoniada a vontade é que a aula termine logo para você sair”.

As primeiras aproximações às perspectivas dos alunos de Pedagogia da UECE sobre a influência do ambiente de estudo na aprendizagem confirmam a tendência dos estudos acerca do tema, embora também evidencie posições distintas. Os problemas notificados pelos alunos, embora referenciados na realidade ueceano, não distam daqueles encontrados em outros contextos institucionais desse imenso país. Entendemos que colocar em debate as condições em que a universidade pública vem buscando desenvolver sua função social é fazer a defesa por uma educação de qualidade e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ABU-EL-HAJ, Mônica Farias; CARDOSO, Nilson de Souza; LEITINHO, Meirecele Calfope. O ensino com pesquisa: contextualização e reflexões metodológicas. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; CARVALHO, Antonia Dalva França. **Diálogos sobre a formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2012, p. 21-31.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

BRAGANÇA, Bruno; FERREIRA, Leonardo; PONTELO, Ivan. **Práticas educativas e ambientes de aprendizagem escolar: relato de três experiências**. Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Minas Gerais. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema1/TerxaTema1Artigo17.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 443-462, jul./dez. 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/therr/Documents/Livro%20Piaui/Ensino%20e%20pesquisa/Isabel%20cunha.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

_____ ; SILVA, Silvina Pimentel. Pesquisa e Prática Pedagógica. Fortaleza: RDS, 2009, 90p. LAMPERT, Ernâni. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília: UNB, v.14, n. 26, p. 131-150, jan./jun., 2009.

_____ ; THERRIEN, Jacques; NÓBREGA THERRIEN, Silvia Maria; SILVA, Silvina Pimentel. **A docência universitária sob o prisma da integração ensino e pesquisa**. Teresina: EDUFPI, 2014.

_____ ; LUZ, Carolina Nóbrega Sabóia. **Perspectivas do alunado sobre os ambientes de aprendizagem na UECE**: Projeto de pesquisa coletivo. Pesquisa Educacional, Curso de Pedagogia, Centro de Educação, UECE, 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NOGUEIRA-MARTINS, Maria Cezira Fantini; BÓGUS, Cláudia Maria. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. **Saúde e Sociedade**, v.13, n.3, p.44-57, set-dez, 2004.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in) visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez., 2004. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino e Pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da USP, 2009, p. 129-146.

_____. **Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração**. Cadernos de Pedagogia Universitária. Pró Reitoria de Graduação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008.

CAPÍTULO 3

A AULA COMO ESPAÇO DE
APRENDIZAGEM: O ENSINO DE
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO
CURSO DE LICENCIATURA

CAPÍTULO 3

A AULA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: O ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA

*Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti
Antonia Dalva França-Carvalho
Maria de Fátima Uchôa de Castro Macedo*

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando pensamos sobre a aula, enquanto espaço de aprendizagem, logo nos vem à mente aquela sala delimitada com quatro paredes e fileiras de carteiras, que acontece em determinado período. Essa visão faz parte do conceito escolar, que a aula possui, numa perspectiva tradicional. Segundo Masseto (2003), a aula é delimitada por um espaço físico e um horário, em que professores e alunos interagem no processo de ensino e aprendizagem, em que a vivência se fundamenta no caráter de integração com a realidade. Assim, ao nos reportamos sobre a aula como vivência, reafirmamos que este espaço de aprendizagem, favorece e estimula a discussão, o estudo, à pesquisa, o dinamismo, ultrapassando o papel tradicional que a aula assume.

Para Farias et al (2014) a aula é considerada um espaço de diálogo no processo de aprendizagem, sendo um espaço-tempo em que professores e alunos desenvolvem ações interativas, transformando-as em um campo de debates dos mais variados temas, ultrapassando as paredes da sala de aula.

Nesse contexto, a experiência retratada ao longo deste artigo se refere às vivências realizadas ao longo da disciplina de Psicologia da Educação, tendo a Professora Doutora Antonia Dalva França Carvalho, do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE/UFPI), como professora titular da disciplina.

Essas vivências ocorreram ao longo do Estágio de docência, uma atividade voltada para os alunos dos cursos de Pós-Gr-

duação, que envolve o eixo da docência. Segundo a Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), essa atividade é obrigatória para os alunos dos cursos de Mestrado e Doutorado, que são bolsistas do Programa de Demanda Social -CAPES. Portanto, o Estágio de docência constitui uma etapa essencial na formação do pós-graduando, pois visa à qualificação para o ensino de graduação, além da preparação para docência (BRASIL, 2010).

Deste modo, o estágio é fundamental na preparação para docência, pois oportuniza o contato com o ensino na graduação, na formação de novos professores. E, sem dúvida, a sala de aula constitui um dos principais espaços de decisões tomadas pelo professor, pois é neste espaço também que toda a ação docente acontece.

Nesse sentido, delineamos como objetivo geral deste trabalho descrever as vivências do cotidiano em sala de aula, adquiridas durante o ensino de Psicologia da Educação para alunos do curso do Curso de Educação Física da UFPI. Além disso, buscamos conhecer os recursos didáticos utilizados ao longo da disciplina para o ensino de Psicologia da educação; descrever sobre a aula como espaço de aprendizagem e as relações estabelecidas entre o professor e alunos no processo de aprendizagem.

Para alcançarmos tais objetivos, recorreremos à pesquisa participativa, descrita por Gil (2008), através de uma metodologia que parte do envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa. O *lócus* de realização destas vivências foi a sala de aula do curso de Educação Física da UFPI, localizada no Bloco Anexo, do Centro de Ciências da Educação (CCE/UFPI). Os participantes envolvidos foram: a professora pesquisadora no desenvolvimento do estágio, a professora orientadora da disciplina e 41 alunos de graduação. A interação entre professor e alunos nos possibilitou vivenciar a realidade da sala de aula, percebendo o quanto uma aula pode ser exitosa para a aprendizagem dos alunos.

2. A AULA: AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Conforme iniciamos esta discussão, a aula assume um papel essencial no processo de aprendizagem, pois constitui um espaço de interações, diálogos e vivências que professores e alunos desenvolvem ao longo desse processo (RIOS, 2002).

A aula é, pois, um lugar privilegiado para o processo de aprendizagem, ao produzir um espaço de encontros e trocas de saberes, não se limitando a fala exclusiva do docente. Por isso, Farias et al (2014) afirmam que esta concepção de aula assume um caráter transformador, tendo a mediação comotarefa docente, através do compromisso, confiança, colaboração e respeito mútuo entre os sujeitos envolvidos.

Assim, faz-se necessário superar a perspectiva tradicional em que a aula é concebida, visando promover nos alunos uma atitude crítica frente à realidade. É preciso “trazer para as situações e aula o contexto sociohistórico, em outras palavras, a prática social dos sujeitos implicados no ato educativo”(FARIAS et al, 2014, p.169). Ou seja, o professor necessita entender que o conhecimento é fruto de interações entre os sujeitos com o objeto de estudo.

Por isso, é preciso que professores e alunos se relacionem, através do diálogo, interagindo e produzindo saberes para sua formação, no espaço privilegiado em que a aula acontece. Quando professor e aluno fazem a aula juntos, ambos ensinam e aprendem, constroem e reconstroem experiências (RIOS, 2008). Daí a necessidade do professor utilizar estratégias de ensino baseadas na construção de relações mais democráticas.

E é nessa perspectiva que as aulas foram desenvolvidas ao longo da disciplina de Psicologia da Educação, priorizando a interação entre professor e alunos, na construção do conhecimento e do respeito. As aulas constituíram um espaço de aprendizagem para ambos os envolvidos nesse processo, tendo a prática pedagógica docente apoiada no pensamento dialético de formulação do conhecimento.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), os futuros professores do Ensino Superior irão desenvolver novas maneiras de ensinar conforme a necessidade e à medida que vão vivenciando novas maneiras de aprender. Por isso, a importância do estágio de docência, como momento de oportunizar a construção do saber fazer docente.

As autoras afirmam ainda, que é preciso considerar nos processos de formação de professores, os saberes do conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), os saberes pedagógicos (saber ensinar), os saberes da experiência do professor (acumulados ao longo da vida). Esses saberes são essenciais para o saber fazer docente, que alicerçam a prática do futuro professor, possibilitando transformar o ensino.

Dito isso, apresentamos a seguir, o percurso metodológico da disciplina Psicologia da Educação, delineando sobre as vivências adquiridas em sala de aula, através das aulas ministradas da turma de Educação Física.

3. DESCREVENDO O CAMINHO: O DIA-A-DIA EM SALA DE AULA

A experiência de docência ocorreu no período de outubro de 2015 a fevereiro de 2016, na disciplina de Psicologia da Educação, para o curso de Educação Física. A turma era composta por 41 alunos, tendo alguns alunos do 4º e 5º período, mas a maioria é composta pelos alunos do 2º período. A experiência oportunizada pela realização do estágio de docência é de grande importância para a o desenvolvimento profissional docente, pois reafirma a escolha pela profissão.

As aulas iniciaram dia 20 de outubro de 2015, no qual tivemos o primeiro contato com a turma, realizando uma breve apresentação de cada um e também das professoras. Em seguida, criamos em conjunto, um contrato pedagógico, no qual se estabelecia algumas condutas de convivência, para que o dia-a-dia na sala de aula fosse harmônico e produtivo. Esse contrato cons-

tituído entre professor e alunos, segundo Aquino (2000, p.60) visa “o estabelecimento de condutas para ambas as partes, até, e principalmente, a explicitação contínua dos objetivos, limites e horizontes da relação”.

Assim, no contrato pedagógico firmado entre a turma e as professoras, incluíam algumas condutas, tais como: manter celular no silencioso ou desligado no momento da aula, ter responsabilidade com as atividades, não chegar atrasado à aula, dentre outras criadas pelos próprios alunos.

As diversas atividades foram planejadas para que esta disciplina contribuísse para a formação dos futuros professores de Educação Física, no campo da Psicologia da Educação. A Tabela 1, a seguir, mostra a síntese das atividades realizadas ao longo da disciplina, relacionando-as com alguns recursos didáticos e conteúdos abordados.

Tabela 1 – Síntese dos recursos didáticos e conteúdos utilizados na disciplina de Psicologia da Educação.

ATIVIDADE/RECURSOS DIDÁTICOS	DESCRIÇÃO	CONTEÚDOABORDADO
Música	Metamorfose Ambulante – Raul Seixas	Identidade
Poema	Morte e Vida Severina – João Cabral de Mello Neto	
Filmes	O enigma de KasparHauser	Construção social do sujeito
	Freud: Além da Alma	Introdução à Psicanálise
Fichas temáticas	Construção da linha do tempo da Psicologia	Evolução da Psicologia
Roteiro de Estudo	Questionário sobre o conteúdo	A Psicologia e Educação
Grupos de Trabalhos	Apresentação de grupos com temas sobre aprendizagem	Aprendizagem: atitudes, normas e valores
	Quiz de perguntas e respostas	
Apresentação em slides	Aula expositiva	Aprendizagem
		Contribuições da psicanálise à Educação - Teoria Psicosssexual de Freud
Seminários	Apresentação didática em grupos	Teorias da Aprendizagem: Inatista-maturacionista Behaviorismo – Skinner Psicogenética de Piaget Histórico-cultural de Vygotsky Aprendizagem Significativa - Ausubel Psicogenética de Wallon
Painéis	Confecção de painéis sobre a temática das teorias da aprendizagem abordadas nos seminários	Teorias da Aprendizagem
Portfólio	Construção do portfólio da disciplina	Todo conteúdo da disciplina

Fonte: Autoras, 2016.

Na figura abaixo, apresentamos a formação da Linha do Tempo da Psicologia desenvolvida a partir da leitura do texto sobre a Evolução da Psicologia. Essa atividade foi realizada pelos alunos, que transcreveram no quadro branco as principais características de cada período histórico. Essa atividade envolveu trabalho em grupo, com apresentação das equipes.

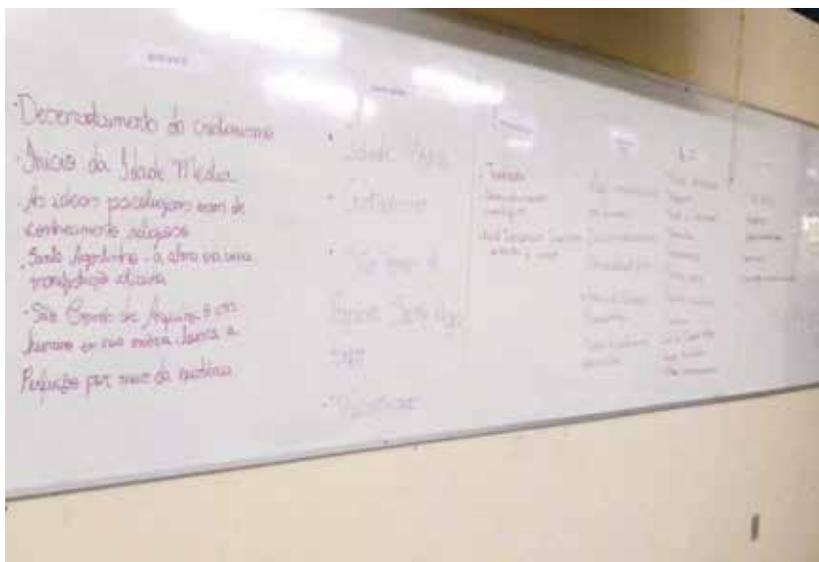


Figura 1 – Construção da linha evolutiva da psicologia no quadro branco.

Fonte: Autoras, 2016.

Para trabalharmos a temática da identidade com os alunos, utilizamos além dos textos propostos, a música de Raul Seixas, *Metamorfose Ambulante* e um poema de João Cabral de Melo Neto, *Morte e Vida Severina*. A proposta foi articular os conteúdos vistos na teoria, com a prática proporcionada pela interação dos alunos com a música e o poema. Deste modo, a turma foi dividida em dois grupos, onde, um ficou com a música, desenvolvendo uma coreografia e o outro com o poema, trabalhando-o por meio da dramatização. Na figura 2 e 3, apresentamos as atividades desenvolvidas pelos dois grupos.



Figura 2 – Dramatização do Poema “Morte e Vida Severina”. Fonte: Autoras, 2016



Figura 3 – Alunos desenvolvendo uma coreografia da música “Metamorfose Ambulante”. Fonte: Autoras, 2016.

Segundo Souza et al (2010), “a mediação que a música proporciona é um momento ideal para a promoção da aprendizagem devido a gama de informações que ela nos oportuniza trabalhar”. Assim, o conteúdo de identidade foi trabalhado a partir da contextualização com os trechos da música, dinamizando o processo de aprendizagem dos alunos.

Essa atividade envolveu a participação de toda a turma, alunos e professores, pois nesse momento houve uma grande interação proveniente do dinamismo dessa atividade. Nesse contexto, sob a perspectiva de Lopes (1991, p.35), entendemos que o professor deve ser criativo, buscando novas estratégias de ensino.

O professor criativo, de espírito transformador, está sempre buscando novas práticas e um dos caminhos para tal fim seria dinamizar as atividades desenvolvidas em sala de aula. Uma alternativa para a dinamização seria a variação das técnicas de ensino utilizadas, outra seria a introdução de inovações das técnicas amplamente conhecidas e empregadas.

Logo, aliado a busca de novas estratégias de ensino, se faz necessário compreender o universo em que o aluno está inserido, levando em consideração seus conhecimentos e conceitos já adquiridos, para que novos saberes sejam inseridos somados nesse processo de aprendizagem.

Outra proposta de atividade foi à confecção de painéis acerca das Teorias da Aprendizagem, apresentadas através de seminários. O objetivo desta atividade foi possibilitar aos alunos a capacidade de identificar as principais características de cada teoria e apresentar em forma de painel, sintetizando a importância de cada uma para a formação de professores. A Figura 4 abaixo destaca alguns painéis confeccionados pelos alunos e dispostos no quadro, após a apresentação.



Figura 4 – Apresentação dos painéis. Fonte: Autoras, 2016.

Candau (1999) assinala que educar é colaborar para que professores e alunos - nas escolas e organizações - transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. Logo, o ser humano anseia pela busca de conhecimento, para estabelecer relações com o que crê e a realidade em que vive.

A última proposta de atividade da disciplina foi através da utilização do Portfólio como instrumento de avaliação, devido à importância que este apresenta na construção das aprendizagens dos alunos, uma vez que esta ferramenta permite registrar vivências, atividades desenvolvidas ao longo de um período. Nessa perspectiva, a utilização do portfólio é:

[...] para o professor e para o aluno, um retrato dos passos percorridos na construção das aprendizagens. Essa característica de registro diário tem o sentido de mostrar a importância de cada aula, de cada momento, como uma situação de aprendizagem. O aluno é, então, avaliado por todos esses momentos. (PERNIGOTTI et al., 2000, p.55)

Por isso, o portfólio foi utilizado como a última avaliação da disciplina, para que os alunos registrassem cada momento de aprendizagem vivenciado nas diversas atividades desenvolvidas ao longo da disciplina de Psicologia da Educação. Hernández (1998, p.100) afirma que a confecção do portfólio proporciona

ao aluno “evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo”.

E nessa perspectiva, os alunos, entregaram os portfólios, abordando com muita criatividade as, atividades desenvolvidas, os registros de trabalhos, seminários, inserindo suas reflexões sobre o que aprenderam na disciplina, como mostram as Figuras 5 e 6.



Figura 5 – Alguns portfólios confeccionados pelos alunos. Fonte: Autoras, 2016.



Figura 6 – Portfólios confeccionados pelos alunos da turma. Fonte: Autoras, 2016.

Nesse sentido, concordamos com Vilas Boas (2001), ao utilizar o portfólio como um importante instrumento de avaliação, que reúne as produções dos alunos e professores desenvolvidas em determinado tempo, para que, eles próprios reconheçam seus esforços, seus progressos e suas necessidades nas diversas áreas do conhecimento.

Portanto, é no cotidiano da sala de aula, dos momentos de planejamento e orientações que desenvolvermos essa importante etapa da formação docente e tomamos como base as exposições de Candau (1997, p.81-82), ao considerar, que através do estudo sobre o cotidiano docente, “[...] é possível aprender o movimento de busca criativa presente na dinâmica escolar”.

As experiências adquiridas ao longo da realização do Estágio de Docência, no âmbito do curso de mestrado em educação, proporcionou esse sentimento de busca criativa por novas maneiras de ensinar, de envolver os alunos. Para Schimitz (1993) cabe ao professor, ser dinamizador do processo de aprendizagem, estar atento às diferentes situações para que os recursos cumpram sua finalidade, que é, principalmente, facilitar a aprendizagem integrada e dinâmica.

4. REFLETINDO SOBRE A VIVÊNCIA DO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Ao longo das vivências realizadas no cotidiano da sala de aula, entendemos que os saberes pedagógicos são aqueles que constituem o saber-fazer, aqueles mobilizados e elaborados no percurso da ação docente (PERRENOUD, 2001). Ou seja, é aquele que se constrói no cotidiano do trabalho docente, que possibilita a interação com os alunos, no contexto em que atua, fundamentando sua ação (AZZI, 2002). Por isso, esses saberes construídos se expressam no cotidiano da prática docente. Nesse contexto, enquanto docente pensamos o processo de ensino, refletindo sobre suas possibilidades, limitações pessoais e profissionais.

Assim, a construção dos saberes pedagógicos oportunizados pelo Estágio de Docência, contribuiu para o desenvolvimento da prática profissional docente. Além disso, identificamos o universo de saberes que permeiam a prática do professor ao conduzir uma disciplina para o curso de formação de professores. O professor estagiário do Ensino Superior, em constante processo de formação, participa da formação de futuros professores, neste caso, licenciandos do Curso de Educação Física, permitindo a troca de saberes, experiências, na construção do conhecimento por ambos os sujeitos desse processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, a identidade profissional docente vai se construindo ao longo das vivências da docência, através do significado que o professor atribui, enquanto ator e autor, à atividade docente realizada no seu cotidiano, com base em seus valores, no seu modo de viver, na sua história de vida, em seus saberes, angústias, ansiosos, buscando o sentido de ser professor em sua vida (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Com relação às aulas, percebemos que esta constitui um espaço de aprendizagem, pois proporciona o surgimento de aprendizes, ao tempo que se torna um encontro apaixonante e, desafiador e realizador, tanto para o professor quanto para os alunos, sempre pautada nas interações que há entre os atores envolvidos. A elaboração e execução das aulas também contribuíram para nossa prática profissional docente do Ensino Superior, numa perspectiva transformadora, humana e dialógica.

No contexto da ação docente, segundo Sacristán (1999) a intencionalidade constitui uma das condições necessárias para a ação e, cabe ao educador compreender esse elemento fundamental no contexto ao qual está inserido. Afinal, a educação não é algo espontâneo, pois envolve uma aprendizagem construída, através da seleção de possibilidades, de conteúdos, de caminhos.

Eis que a aula é o resultado dessa construção, possibilitada pelo planejamento, que tem como foco a aprendizagem do aluno e também do professor. É nessa perspectiva que pre-

paramos cada aula ministrada ao longo da disciplina, pensando nessa parceria entre professor e aluno, para tornar as aulas mais interativas e exitosas.

Desse modo, ao longo do Estágio de Docência, muitos saberes foram construídos. A prática desenvolvida permitiu reafirmar a escolha pela profissão - professor, ao tempo que construímos a nossa identidade profissional. Ser professor é uma profissão que requer inovação das estratégias de ensino, criatividade e, sobretudo, amor pelo que se faz.

Por isso, as vivências oportunizadas ao longo do cotidiano em sala de aula contribuíram significativamente para o desenvolvimento profissional, enquanto futura educadora do Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. (Org.). **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000.

AZZI, S. Trabalho pedagógico: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. **Saberes da docência e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p.35-60.

BRASIL. Portaria N° 76, de 14 de abril de 2010. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Estabelece o novo Regulamento do Programa de Demanda Social constante do Anexo a esta Portaria. 2010. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 19 abr, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2016.

CANDAU, V.M. **Rumo a uma nova didática**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
FARIAS, I. M. S de; SALES, J. de O. C.B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M do S. L. M. **Didática e Docência: aprendendo a profissão.** 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014. (Coleção Formar).

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

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

LOPES, A. O.et al. **Técnicas de ensino: aula expositiva: superando o tradicional.** Campinas: Papirus, 1991.

MASSETTO, M. T. Aula: ambiente de aprendizagem e de trabalho profissional do docente. In: _____. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.p.73-83.

PERNIGOTTI, J. M.; SAENGER, L.; GOULART, L. B.; ÁVILA, V. M. Z. O portfólio pode muito mais do que uma prova. **Pátio**, Porto Alegre, n.12, ano 3, p. 54-56, fev./abr. 2000.

PERRENOUD, P. A. **Ensinar: agir na urgência, agir na incerteza.** 2. ed. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes da docência e atividade docente.**São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papyrus, 2008.

_____. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. G. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. In: _____. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da Didática.** 7. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.

SOUZA, E.; FONSECA, F.; SILVA, V.; NETO, J. A música no contexto acadêmico: um instrumento didático. V Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação - CONNEPI. **Anais...**Maceió, 2010. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1604/849>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

VERHINE, R.E.; DANTAS, L.M.V. Estágio de Docência: conciliando o desenvolvimento da tese com a prática em sala de aula. **Revista Brasileira de PósGraduação.** Dez. 2007, v.4, n.8, p 171-191.

VILAS BOAS, B. M. F. O projeto Político-Pedagógico e a Avaliação. In: VEIGA, I.;RESENDE, L. (Orgs.). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico.** Campinas: Papyrus, 2001.

CAPÍTULO 4

A AULA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES: O ESTÁGIO EM DOCÊNCIA

CAPÍTULO 4

A AULA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES: O ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

*Jucyelle da Silva Sousa,
Antonia Dalva França-Carvalho*

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O início à docência no Ensino Superior é sempre um grande desafio, principalmente, para os futuros professores que fazem parte de Programas de Pós-Graduação como o Mestrado, por exemplo, onde muitos desses profissionais não tiveram oportunidades de lecionar no ensino superior para acadêmicos que buscam uma formação para ingressar no mercado de trabalho, como também, para profissionais que iram iniciar um primeiro contato com a docência, através do Estágio.

Nesse contexto o professor no decorrer de sua carreira profissional passa por diferentes momentos, enfrentam problemas, necessidades, questiona-se sobre sua profissão, encara diversos desafios e inúmeros dilemas, construindo a partir disso o seu conhecimento profissional (NONO, 2011). Neste sentido, a aula como espaço de formulação de saberes é um desafio para estes profissionais que se veem como docentes do Ensino Superior, ainda que seja em fase de Estágio, Veiga et al (2007, p. 175) afirma que a aula “é o espaço onde o professor faz o que sabe, expressa o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel”. Ou seja, a aula ocorre em um ambiente de relações humanas, é um espaço de formação humana.

Segundo Ibernón (2011, p.28), “ver o docente como um profissional implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente em determinado trabalho”. Assim, compreendemos que o docente possui habilidades e competências para desenvolver sua aula, interagindo assim, na prática da sua profissão.

Ainda nas concepções de Veiga (2008, p. 8) “a aula é um projeto de construção colaborativa entre professores e alunos. Envolve o pensar a docência e o agir, mas também implica desvelar o novo e enfrentar o imprevisto”. É em meio a um conjunto de experiências e interações proporcionadas pela aula, que iremos relatar o dia-a-dia em sala de aula de uma professora em início de docência no ensino superior. Diante disso, ao nos reportarmos sobre as vivências das aulas como veículo mediador de aprendizagem, faz-se necessário compreender qual o significado de aula.

Assim, as experiências mencionadas no decorrer deste artigo referem-se às aulas realizadas na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, tendo como professora titular da turma a Professora Doutora em Educação, Antonia Dalva França Carvalho. As vivências nas aulas ocorreram durante o Estágio de Docência, atividade que possibilita Mestrandos e Doutorandos de Programas de Pós-Graduação ter o contato com atividade docente e, com a realidade do Ensino Superior, permitindo ao docente desenvolver suas próprias competências.

O Estágio de Docência é parte complementar da formação do Pós-graduando, pois, objetiva a sua preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social. Conforme a Portaria n. 76, de 14 de abril de 2010, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2010).

Portanto, esboçamos o objetivo geral do presente trabalho que consiste em descrever as vivências das aulas no Ensino Superior na disciplina Fundamentos da Educação Infantil vividas no Estágio em Docência através do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), para a turma do terceiro período noturno (2016/1) do curso de Licenciatura em Pedagogia, bem como, descrever as relações de interação entre professor e aluno.

No intuito de corresponder a estes objetivos recorreremos a uma pesquisa narrativa. Que na acepção de Souza (2006), as

narrativas como atividade de formação, são marcadas como processo de formação e de conhecimento, pois se respaldam nos recursos das experiências assim como nas marcas acumuladas vividas pelos sujeitos em processo de formação e de desenvolvimento. O lócus de prática das aulas foi à sala de aula do curso de Pedagogia da UFPI, localizada no Centro de Ciências da Educação (CCE/UFPI). Tendo como participantes envolvidos a professora orientadora do Mestrado e titular da turma, a docente iniciante no desenvolvimento do Estágio e 23 acadêmicos. As aulas proporcionaram um ambiente de interação entre alunos e professoro que nos leva ao encontro de Tardif (2014, p. 118) “ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho construído de interações humanas”. Assim, odia-a-dia em sala de aula nos revelou que ensinar envolve uma série de relações, onde o ensino se torna um processo de construção compartilhada de significados e de aprendizagens, direcionando ao o êxito de uma aula.

Para delinear o desenvolvimento deste estudo estabelecemos o seguinte desenho. Na introdução iniciamos as primeiras discussões acerca da temática deste estudo, destacando nosso objetivo e o lócus do estudo. Mais a frente, dialogamos sobre nossas vivências e descrevemos algumas de nossas aulas, as metodologias utilizadas e o desenvolvimento de nossa prática. Por fim relatamos as marcas deixadas pelas práticas da docência durante as aulas.

2. ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES: AAULA

Ao iniciarmos nossas reflexões, mencionamos ser necessário compreender o significado de aula. Neste sentido partimos do pressuposto que existem duas realidades para a conceituarmos, que segundo Silva (2008) é a *sala de aula* e a *aula*, pois, apesar de inseparáveis se constituem em contextos diferentes. A autora destaca que, a “sala de aula e aula têm a princípio a mesma conotação, embora com diferenças expressivas. Sala é o local apropriado para o exercício de alguma função, turma

de alunos, compartimento, espaço aberto ao público, e aula é explicação, lição” (Ibidem, p.16). Embora indissociáveis, compreende-se que, são espaços proporcionados para a formulação de saberes, que assume a condição da formação humana.

Para Masetto (2003, p.75) “a aula funciona numa dupla direção: recebe a realidade, trabalha-a cientificamente, e volta a ela de uma forma nova, enriquecida com a ciência e com propostas novas de intervenção”. Isso ocorre a partir do momento em que professores e alunos se constroem sujeitos da realidade, tanto dentro da sala de aula como no mundo lá fora. O comprometimento com a qualidade do ensinar e do aprender dentro da sala de aula direciona a produção de conhecimentos, permitindo ao aluno agir sobre sua própria realidade (FERNANDEZ, 2008).

Neste contexto Farias et al (2014, p. 166)propõe pensar a aula “como um espaço tempo coletivo de formulação de saberes, *locus* de produção de conhecimentos que pressupõe a existência de sujeitos que se relacionam, se comunicam e se comprometem com a ação vivida”. Ou seja, o professor precisa proporcionar condições a sua aula mediando aprendizagens, e, possibilitando o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes em sala de aula, bem com o comprometimento dos mesmos, permitindo criar em conjunto. Foi com esse intuito que as aulas forma regidas no decorrer da disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, permitindo a construção de saberes, priorizando a aprendizagem e o comprometimento do professor-aluno, aluno-professor valorizando a interação entre ambas as partes.

As aulas estabeleceram um ambiente de liberdade e autonomia entre professores e alunos, construídos por meio da reciprocidade. É a forma como professores e alunos se relacionam que configura a aula como um encontro entre eles, o qual promove a aprendizagem (MASETTO, 2013).

Diante disso, mencionamos a seguir, o caminho metodológico na Disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, ressaltando a realidade das vivências no interior da sala de aula.

3. O CAMINHAR EM SALADE AULA

A disciplina foi ministrada no primeiro semestre de 2016, no 3º período de Pedagogia no turno da noite, todas as sextas-feiras de 18 às 22h, totalizando uma carga horária de 60 horas. A turma era composta por 23 alunos, sendo alguns do 5º período, mas sua maioria composta pelo 3º período.

As aulas iniciaram dia 08 de abril de 2016, onde tivemos o primeiro contato com os alunos, realizamos uma breve apresentação com uma dinâmica no qual os alunos e as professoras se apresentavam. Posteriormente, apresentamos o plano da disciplina, e firmamos um contrato pedagógico, onde elencamos como seria o nosso dia a dia em sala de aula com compromisso e responsabilidade. Para Zabala (1998, p. 129) “recebe o nome de contrato porque cada aluno estabelece um acordo com o professor sobre as atividades que deve realizar durante o período”. Assim, ao mesmo tempo em que o contrato pedagógico contribui para a conduta e convivência em sala, promove aprendizagem de conteúdos e a autonomia dos alunos.

Posteriormente, em conjunto com a professora orientadora desenvolvemos um plano de conteúdos que foram trabalhados durante toda a disciplina. Organizamos textos para leituras e discussões em sala de aula, onde os assuntos propostos centravam-se às necessidades da disciplina e da turma. Para a leitura e interpretação dos textos, trabalhamos com seminários, leituras em grupo e rodas de conversas, construindo um ambiente de aprendizagem significativo, com interações e trocas de saberes.

Os conteúdos da disciplina foram elaborados em quatro unidades diferentes, porém com conteúdos distintos, explorando diversos teóricos e atividades, possibilitando aos alunos uma melhor compreensão das temáticas abordadas, permitindo uma organização dos conteúdos, denominando as relações e vinculando os diferentes conteúdos de aprendizagem formando, assim, as unidades didáticas, como apresenta Zabala (1998).

Para melhor entendimento da metodologia adotada em nossas aulas, a Tabela 1, logo abaixo, mostram as unidades, os conteúdos trabalhados durante a disciplina e a metodologia. Posteriormente, explanaremos algumas das atividades desenvolvidas.

Tabela 1 - Unidades, Conteúdos e metodologia trabalhados na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil.

	CONTEÚDOS	METODOLOGIA
Unidade I Educação Infantil: aspectos históricos, político e legais.	-Evolução histórica da Educação Infantil. -Concepções de infância e de Educação Infantil. -Profissionais da Educação Infantil: formação e atuação.	Síntese; Linha do tempo;
Unidade II Abordagens Psicológicas do Desenvolvimento moral e suas implicações pedagógicas.	-Desenvolvimento moral: as contribuições de Freud, Piaget e Vygotsky. -Implicações das teorias do desenvolvimento moral na prática pedagógica.	Aula expositiva com auxílio de Roteiro de estudo.
Unidade III Abordagens Psicológicas do Brincar e suas implicações pedagógicas. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.	-Abordagem Psicanalítica do brincar. -Abordagem construtivista do brincar. -Abordagem histórico-cultural do brincar.	Seminários.
Unidade IV O desenho na Educação Infantil.	-O desenho infantil e suas relações nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. -Mediação pedagógica e desenho infantil.	Roda de conversas; Aula expositiva dialogada; Portfólio;

Fonte: Autoras, 2016.

Podemos observar que as unidades foram divididas em conteúdos, sendo trabalhadas através de diferentes metodologias de ensino, como roda de conversa, aula expositiva dialogada, trabalhos e leituras em coletivo e seminários. Nesse sentido, Masetto (2003) afirma que a aula deve ser um espaço que permita aos alunos discutir, pesquisar, debater e confrontar opiniões de tudo aquilo que constitui o ser. Apresentamos, a seguir, algumas metodologias que achamos pertinentes serem destacadas.

A inserção no contexto da sala de aula foi gradual desencadeada com a observação e prática das primeiras aulas. É impossível não mencionar o medo e o sentimento de incapacidade ao assumir uma turma de graduação, pois há um choque com a realidade, visto que no meu caso não tinha vivências como docente em um ambiente de Ensino Superior, o que nos leva ao encontro de Farias et al (2014, p. 58):

O professor como qualquer outro ser humano, se produz por meio das relações que estabelece com o mundo físico e social. É pela ação interativa com as dimensões materiais e simbólicas da realidade social em que se encontra inserido, pelas experiências individuais e coletivas tecidas no mundo vivido, que o docente intervém de modo criativo e autocriativo em sua relação com os outros e com o universo do trabalho.

Entendemos, portanto, que é nesse processo que o professor começa a elaborar sua identidade como profissional. É importante ressaltar, que, a identidade docente se determina ainda como um lugar de conflitos e de lutas, uma vez que é nesse meio que o professor se desenvolve e se reconhece como profissional da educação (FARIAS et al, 2014).

A professora orientadora se fez presente em todo o processo, uma vez que ela passava a me observar durante todo o período letivo. Os primeiros dias a observá-la, proporcionou um direcionamento para nortear e fazer entender que o espaço ao qual eu tinha medo, permitindo compreender a importância do papel de um professor orientador.

Após o primeiro contato em sala de aula, iniciamos as discussões dos textos como embasamento teórico, dentre os diversos textos que utilizamos para desenvolvimento da disciplina iremos relatar a atividade realizada no texto “Os primeiros passos da educação infantil no Brasil” e “Novos tópicos da educação infantil”, que foi trabalhado durante a unidade I e relatava a evolução da Educação Infantil durante os anos.

Nesta aula tínhamos como objetivo proporcionar a interação da turma entre si. Para isso, solicitamos que se dividissem em dois grupos, ficando cada grupo com um texto. A proposta foi que todos lessem os textos e, em seguida, cada grupo iria discutir um pouco sobre o que abordava cada um, permitindo uma troca de saberes entre os alunos, o interessante que pudemos observar é que além dos alunos participarem da exposição dos textos eles sempre aliavam algo do texto com sua realidade. O que condiz com a fala de Masetto (2003, p. 75) onde os alunos percebem que “as aulas lhes permitem voltar á sua realidade pessoal, social e profissional com “mãos cheias” de dados novos e contribuições significativas, esse espaço e ambiente começa a ser um espaço de vida para eles”. Assim, compreendemos que durante nossas regências os alunos se encontravam na disciplina, por esta permitir que estes a relacionassem com seu dia-a-dia.

Ao final da interpretação e exposição de cada grupo em relação aos textos, os alunos deveriam criar uma linha do tempo coletivamente, abordando todo o processo histórico que estava sendo retratado em cada texto. Para Masetto (2003, p. 75) o trabalho em equipe,

[...] entre o professor e aluno busca responder às expectativas e necessidades do grupo classe, trocar e discutir experiências, criar um clima de segurança e abertura para críticas e pensamentos divergentes; na medida em que professor e aluno se comprometam a oferecer informações demonstrando a consecução de objetivos ou a necessidade de novas oportunidades a fim de que algo que não tenha sido aprendido possa ser desenvolvido imediatamente e a aprendizagem se efetive.

Entendemos que ao desenvolvermos uma atividade onde alunos e professores estejam trabalhando em conjunto, teremos um ambiente onde a aula permitirá trocas de saberes entre os colegas sendo um fator altamente favorável à melhoria da aprendizagem, conforme nos mostra as figuras (FIG. 1, 2, 3 e 4).



Figura 1 – Construção coletiva da linha do tempo dos primeiros passos da história da Educação Infantil no Brasil. Fonte: Autora, 2016.

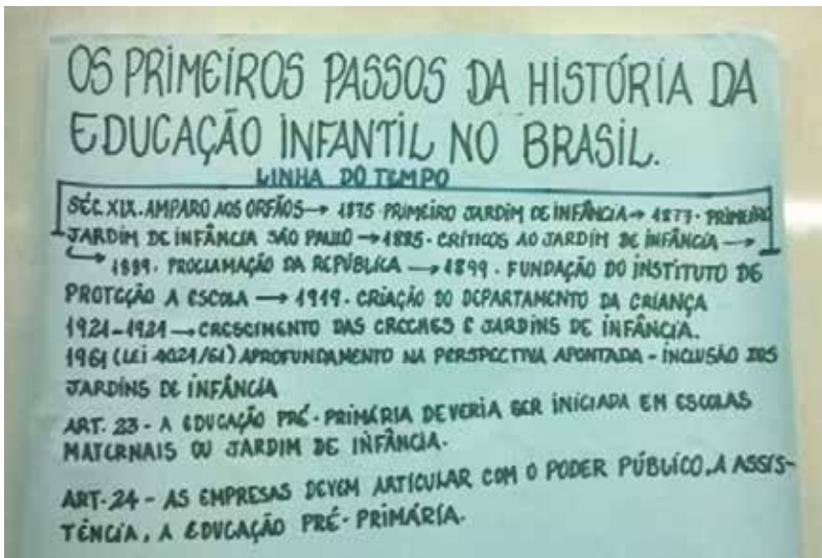


Figura 2 –Linha do tempo os primeiros passos da história da Educação Infantil no Brasil. Fonte: Autora, 2016.



Figura 3 – Construção coletiva da linha do tempo dos novos tópicos na história da Educação Infantil no Brasil. Fonte: Autora, 2016.

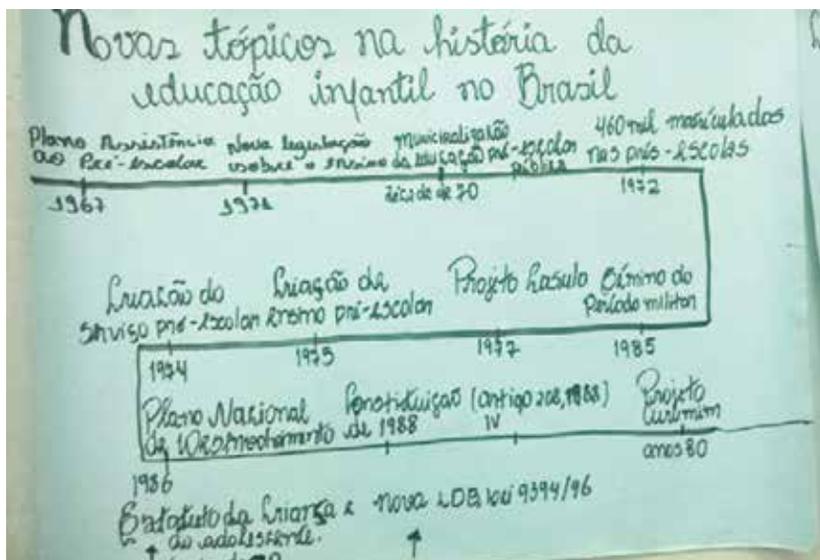


Figura 4 –Linha do tempo novos tópicos na história da Educação Infantil no Brasil. Fonte: Autora, 2016.

As figuras nos permitem compreender que o uso de métodos que integrem o grupo, como a construção coletiva da linha do tempo, incentiva a participação dos alunos, permitindo que as aulas se tornem cada vez mais um ambiente de trabalho em equipe.

Dando continuidade aos relatos de nossas aulas, descrevemos outra proposta de atividade em que trabalhamos com a turma, que foi à apresentação de seminários. É importante ressaltar que inserimos dentro do nosso Plano de Ensino o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), pois, é pertinente trabalhar os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos. Uma vez que, a disciplina de Fundamentos da Educação Infantil vem preparar o discente para atuar em sala de aula com alunos da Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Diante disso, o RECNEI é uma coleção que integra uma série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Dividido em três volumes, o RECNEI trás em seu primeiro volume um documento introdutório, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil. Em seu segundo volume discute sobre o âmbito de experiência Formação Pessoal e social e o seu terceiro volume, o qual trabalhamos em sala de aula, contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, (BRASIL, 1998).

Dividimos os seis eixos de trabalhos do RECNEI para a turma, e solicitamos aos alunos que além da apresentação eles deveriam trazer um instrumento pedagógico (atividade, brincadeira, dinâmica, etc.) que condicionasse à interação do grupo com a turma, relacionando a com o tema a ser apresentado. Pois, compreendemos que através das técnicas adotadas em sala por parte do professor pode gerar motivações para aprendizagem e para o envolvimento dos alunos (MASETTO, 2013).

Optamos por trabalhar com seminários em nossas aulas, pois, essa técnica, segundo Farias et al (2013, p. 149):

[...] fomenta a capacidade de pesquisa, análise, interpretação e síntese dos alunos por meio tanto do exercício da oralidade quanto da sistematização escrita de sua reflexão. Fortalece e amplia as formas de interação do aluno com o saber, com seus colegas e com o professor.

Ou seja, estratégias de ensino como essa direcionam de forma significativa os alunos, pois neste tipo de atividade eles socializam os seus pensamentos e compreensão das temáticas em questão com os demais alunos. E, o professor pode interagir com a sala, contribuindo para apresentação e para a aprendizagem dos mesmos, podemos verificar nas figuras seguintes. (FIG. 5, 6,7 e 8).



Figura 5 – Apresentação de seminário do eixo de matemática. Fonte: Autora, 2016.



Figura 6 – Apresentação de seminário do eixo de música. Fonte: Autora, 2016.



Figura 7 – Apresentação de seminário do eixo de artes visuais. Fonte: Autora, 2016.



Figura 8 – Apresentação de seminário do eixo de artes visuais. Fonte: Autora, 2016.
Fonte: Autora, 2016.

Através das imagens podemos observar que os objetivos propostos para os seminários foram atingidos, uma vez que todos os grupos interagiram com a turma proporcionando um espaço de aprendizagem diferente e diversificado, pois, através das atividades que cada grupo de seminário desenvolvia com a turma, os alunos se mostravam mais participativos e com prazer em participar da aula.

Por fim, trabalhamos com o uso do Portfólio, no qual adotamos como ferramenta de avaliação final da disciplina. Os alunos registravam todas as atividades desenvolvidas no decorrer da disciplina, escrevendo suas reflexões sobre o seu processo de aprendizagem no portfólio. Para Hernández (2000), o Portfólio é construído através de diferentes formas de documentos, sejam elas notas pessoais, experiências das aulas, representações visuais, trabalhos da disciplina entre outros, proporcionando uma reflexão acerca do conhecimento que foi construído em sala. Assim, compreendemos que este se configura com uma ferramenta avaliativa de grande importância no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Parente (2004, p. 25) adotar o Portfólio como estratégia de avaliação é de extrema relevância, pois se trata de uma avaliação formativa que se fundamenta como um conjunto de:

[...] práticas diversificadas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curriculares através de uma atitude de valorização da participação do aluno em todas as fases do processo educativo. Com este objetivo, os professores tentam construir muitas oportunidades, ao longo do ano, para alunos e professores apreciarem o trabalho realizado e utilizarem a informação que vai sendo obtida para introduzir mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, compreendemos que o uso do Portfólio como atividade avaliativa vai além de uma coleção de produções, é uma estratégia de ensino que propicia processos de aprendizagens significativos, estimulando de forma expressiva à criatividade dos discentes (FIG. 9).



Figura 9 - Portfólios construídos pelos alunos. Fonte: Autora, 2016

Segundo Martínez (2008, p. 131) é necessário “considerar os processos de criatividade associados aos alunos como membros ativos desse espaço social, incluindo tudo o que está relacionado com sua expressão criativa no processo de aprendizagem”.

Foi nesse intuito que os alunos elaboraram e construíram seus portfólios, registrando com criatividade os conteúdos e atividades trabalhadas em sala de aula ao longo da disciplina, como também, expondo os seus aprendizados.

A seguir, trazemos as marcas deixadas nas vivências das aulas na visão dos alunos e da professora Estagiária.

4. AS MARCAS DEIXADAS NAS VIVÊNCIAS DAS AULAS

No início da disciplina realizamos uma avaliação de diagnóstico, onde buscamos compreender os anseios dos alunos, sobre a Educação Infantil e o que esperavam aprender no decorrer das aulas. A maioria da turma possuía uma noção de Educação Infantil baseada nos saberes experiências e que tinham grandes expectativas para as aulas.

Ao final da disciplina realizamos a mesma avaliação, onde analisamos o que os alunos compreenderam do que foi visto e discutido durante todo o semestre, e, se as expectativas deles foram alcançadas em relação a conteúdos, disciplina e atividades. Com isso, observamos nas falas de alguns alunos o quanto significativo e enriquecedora foi à disciplina de Fundamentos da Educação Infantil.

[...] a disciplina mostrou como a educação é importante para as crianças, como o professor deve aplicar uma aula diferente, dinâmica sem interferir no processo de aprendizagem, muito pelo contrário, a dinâmica em aula como foi visto durante a disciplina é de extrema importância para a aprendizagem. (ALUNO S)

[...] a disciplina me ensinou bastante, me deu um norte e me fez entender o verdadeiro sentido de educar. (ALUNO J)

[...] aprendi a ver a educação infantil com outros olhos, e o quanto é importante o papel do profes-

sor que atua nessa área. As minhas expectativas foram além do que eu esperava da disciplina. (ALUNO M)

[...] minhas expectativas foram muitas e foram atendidas, pois por intermédio da disciplina pude ver desde as primeiras concepções de criança e infância, passando por vários teóricos como Vygotsky, Piaget, Freud. Aprendi sobre a formação do docente atuante na educação infantil, as concepções teóricas a respeito do brincar e suas consequências positivas para aquisição da aprendizagem pela criança. A disciplina foi maravilhosa, aprendi muita coisa que irei levar a minha prática docente. (ALUNO R)

O relato dos discentes na avaliação final foi impactante e surpreendente para mim enquanto professora iniciante do Ensino Superior, uma vez que o medo de não ser capaz, da rejeição por parte dos alunos e a ansiedade fizeram-se presente no início dessa caminhada. O que nos leva ao encontro de Shor e Freire (1986, p. 39):

Sentir medo é normal, sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize. (...), entretanto, devo estabelecer os limites para “cultivar” o meu medo. Cultivá-lo significa aceitá-la.

Ou seja, devemos aceitar nossos medos e não negá-los, pois, só assim você conseguirá por em prática aquilo que tanto sonha. O medo surge dos seus sonhos, e se você negar o medo consequentemente estará negando seus sonhos.

Diante disso, a aula no Ensino Superior, enquanto espaço de formulação de saberes, proporcionou um sentimento de estar aprendendo a ser professora, pois, conforme Nóvoa (2011, p. 6):

Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres, e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda sua vida.

Neste sentido, constatamos que as experiências vivenciadas na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil contribuíram efetivamente para a formação docente, permitindo refletir sobre elas, uma vez que, a reflexão a partir da prática é essencial ao processo de formação.

A proposta do estágio, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação da UFPI, é uma oportunidade que vivenciamos, e que, colabora efetivamente para a formação docente de professores que nunca tiveram contato com a regência no ensino superior. Compreendemos que a formação no Ensino Superior não é satisfatória para preparar um docente para desempenhar a sua profissão, pois esta é uma construção que se faz na prática e na reflexão sobre a prática.

As experiências vivenciadas aqui relatadas foram de extrema relevância, pois os resultados da disciplina foram alcançados no decorrer do semestre, o amadurecimento profissional e a interação entre professores e alunos permitiram produzir múltiplos saberes, uma vez que, os saberes são elementos constitutivos da prática docente (TARDIF, 2014). Ou seja, o dia-a-dia em sala de aula e as inúmeras trocas de conhecimento direcionam a um novo contexto de aprendizagem, devendo levar em conta os saberes que os alunos possuem para ser possível enriquecê-los.

O processo de construção das aulas como espaço de formulação de saberes, permitiu compreender que estas se constituem como um ambiente de construção colaborativa entre professores e alunos. Pois, envolve o pensar a docência e o atuar, bem como, implica em desvelar o novo e encarar o inesperado

(VEIGA, 2008). Assim, uma prática bem elaborada exige correr riscos, mas também, aceitar o novo e buscar uma docência pautada na racionalidade prática, a fim de refletir e lidar com a realidade apresentada nas salas.

Contudo, concluímos que a aula no Estágio de Docência, oportunizou a construção de muitos saberes no decorrer da disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, gerando uma articulação simultânea de diferentes saberes. Para tanto, as experiências vividas nas aulas colaboraram para o crescimento profissional enquanto professora de Estágio em Docência e futura docente do ensino superior, uma vez que permitiu reafirmar o interesse pela profissão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria n. 76, de 14 de abril de 2010. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Estabelece o novo Regulamento do Programa de Demanda Social constante do Anexo a esta Portaria. 2010. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 19 abr, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

FARIAS, I. M. S de; SALES, J. de O. C.B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M do S. L. M. **Didática e Docência: aprendendo a profissão.** 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014. (Coleção Formar).

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada.** Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

IBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTÍNEZ, A. M. A criatividade como princípio funcional da **aula: limites e possibilidades.** In: VEIGA, I. P. A. Aula: gênese, dimensões, princípios e prática. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008. p.115-144

MASETTO, M. T. Aula: ambiente de aprendizagem e de trabalho profissional do docente. In: _____. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003. p.73-83.

NÓVOA, A. **Profissão docente.** Entrevista concedida a Paulo de Camargo. São Paulo: Revista Educação, 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>>. Acesso em: 16ago. 2017.

NONO, M. A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação.** Porto alegre: Mediação, 2011.

PARENTE, M. C. C. **A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem.** Tese de Doutorado. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2004. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf>. Acesso em:02 ago. 2017.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de ti**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G.; FONSECA, M. A aula universitária e inovação. In:VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. **Pedagogia universitária**: a aula em foco. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2007. p.161-192.

VEIGA, I. P. A. **Aula**: gênese, dimensões, princípios e prática. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 5

A AULA DE FUNDAMENTOS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL:
POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

CAPÍTULO 5

AAULA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua

Maria Suely Alves Feitosa

Antonia Dalva França-Carvalho

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A vida universitária passa muito além do que podemos imaginar quando nos referimos à sala de aula e as metodologias que utilizamos para concretizar as aulas. Ela constitui um espaço de vivências, onde alunos e professores buscam, de forma insaciada, o conhecimento e a construção de saberes necessários para o desenvolvimento pessoal, social e principalmente profissional.

É nessa perspectiva que as relações interpessoais dentro da Universidade e da própria sala de aula se entrelaçam em um só objetivo que é formar sujeitos autônomos, tendo como referência os saberes e aprendizados construídos e reconstruídos por eles.

Dessa forma, faz-se necessário que o professor universitário como um mediador de conhecimento procure está atento às metodologias utilizadas no desenvolver de suas aulas, pois, é através dessas técnicas que seu trabalho despertará o interesse no aluno que espera muito além de um simples momento. Para alcançar esse objetivo, “[...] precisamos, como professores, criar condições para que o espaço-aula seja compartilhado com os alunos e compreendido como um ambiente de trabalho cooperativo entre nós e eles [...]” (GAETA; MASETTO, 2013, p. 66). É por essa via que as ações em conjunto na sala de aula facilitam o processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que ensinar requer de quem ensina paciência e, acima de tudo, criatividade. Também, é muito importante o empenho e desempenho do professor no momento de trabalhar

os conteúdos e dessa forma garantir a consolidação da aprendizagem do seu alunado.

Essa ideia que parece óbvia na verdade contém certas nuances sobre as quais podemos refletir quando se trata das metodologias utilizadas para a reflexão dos conteúdos no espaço universitário, já que envolve o trabalho docente no intuito de promover resultados no desenvolvimento do discente e consequentemente na sua formação.

É nesse intuito que o presente artigo tem como objetivo descrever as metodologias desenvolvidas durante as aulas ministradas na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil para a turma do terceiro período noturno (2016.2) do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), além de relatar a vivência que o tirocínio docente proporciona aos mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) dessa Instituição de Ensino Superior (IES).

O tirocínio docente é a oportunidade que o aluno de Pós-Graduação tem em desenvolver os conhecimentos para o caminho da docência, a autonomia, em um trabalho organizado e desenvolvido pelo orientador, que colabora com a troca de conhecimentos e experiências no Ensino Superior. Como bem alerta (SUHR; SILVA, 2012, p. 18) “O ensino superior, etapa em que se amplia a autonomia”. É, nesse sentido, que esse momento de aprendizagem irá promover uma relação direta entre aluno-professor-aluno, proporcionando essa autonomia entre os pares.

2. A DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFPI

A disciplina Fundamentos da Educação Infantil é ofertada pelo Centro de Ciências da Educação (CCE), especificamente pelo Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) e está inserida no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, com carga horária de 60 horas, sendo desenvolvida no turno da noite pela Profª. Dra. Antonia Dalva França Carvalho.

O plano de ensino em seu ementário apresenta a seguinte estruturação: “Educação Infantil: aspectos históricos e legais; Desenvolvimento moral; O brincar e o desenho na Educação Infantil”. A partir desse princípio foi analisada e refletida a bibliografia para poder ser realizada uma correlação com os objetivos, conteúdos, metodologia e o processo avaliativo. Essa sistematização de ideias foi essencial para o planejamento do trabalho que foi realizado pela professora, o aluno da pós-graduação e os 31 (trinta e um) discentes envolvidos no lócus da aprendizagem.

É no espaço do diálogo e do conflito, constituído por sujeitos criativos e desejosos de liberdade, que as mudanças são forjadas, diuturnamente. A aula constitui, por conseguinte, um lugar privilegiado para o processo de aprendizagem, pois nesse espaço-tempo professores e alunos podem desenvolver ações interativas de forma a transformá-la em um campo de debates sobre os temas em foco (FARIAS et al, 2014, p. 166).

De acordo com essa prerrogativa, foi possível desenvolver os objetivos da disciplina, partindo da discussão entre os pares, para a obtenção de uma reflexão crítica. Por conseguinte, a estrutura física e os recursos ofertados pela instituição puderam subsidiar o processo de interação entre os participantes da aula, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. E como estratégia de atividade, foi trabalhado dia após dia um modelo diferente de estrutura de aula, tornando diversificado cada encontro. “Para tanto, a formação, mais que ensinar ou formar, deveria criar situações e espaços de reflexão e formação; mudar a metodologia” (IMBERNÓN, 2016, p. 168). É nesse propósito que as metodologias colaboram significativamente para o processo de reconstrução da formação, dos espaços onde se aplicam e também ajudam a desenvolver mudanças significativas em sala de aula, por exemplo.

3. OS CONTEÚDOS MINISTRADOS DURANTE AS AULAS

Para chegar a concretização e atingir os objetivos da disciplina ministrada é preciso ter noção e domínio sobre os conteúdos e, assim, tornar satisfatório o conhecimento principalmente quando se trata do ensino superior como bem destaca Suhr e Silva (2012, p. 71).

Os conteúdos são as formas culturais e consideradas essenciais numa determinada época para a vida em sociedade e, no caso do ensino superior, para o exercício de determinada profissão. Não se trata, apenas, do ensino de conceito, embora estes continuem sendo essenciais. É preciso também ensinar e desenvolver procedimentos e atitudes, elementos que anteriormente não eram considerados objetos do trabalho pedagógico no ensino superior.

É por essa razão que, se faz necessário e, importante, que os conteúdos passem a ser trabalhados de forma organizada para se tornarem significativo, prazeroso e oportunizando o contato direto com cada unidades ofertada. O Quadro 1, a seguir, traz os conteúdos que foram abordados durante o desenvolvimento da disciplina.

Quadro 1 – Conteúdos trabalhados em sala de aula.

UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III	UNIDADE VI
<p>Educação Infantil: aspectos históricos, políticos e legais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evolução histórica da Educação Infantil; • Concepções de infância e de Educação Infantil; • Profissionais da Educação Infantil: formação e atuação. 	<p>Abordagens Psicológicas do Desenvolvimento moral e suas implicações pedagógicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento moral: as contribuições de Freud, Piaget e Vygotsky; • Implicações das teorias do desenvolvimento moral na prática pedagógica. 	<p>Abordagens Psicológicas do Brincar e suas implicações pedagógicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordagem Psicanalítica do brincar; • Abordagem construtivista do brincar; • Abordagem histórico-cultural do brincar. 	<p>O desenho na Educação Infantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O desenho infantil e suas relações nos processos de desenvolvimento e aprendizagem; • Mediação pedagógica e desenho infantil.

Fonte: Plano de Ensino da disciplina Fundamentos da Educação Infantil, 2016.

Partindo desse pressuposto e com as orientações dadas sobre cada unidade, foi possível estabelecer um ensino gradual e satisfatório como ressalta Freire (1996, p. 95) “o ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor” que sendo ele professor e mediador de conhecimentos é também o responsável pelo que levar para suas aulas. A seguir, destacamos as experiências construídas e desenvolvidas no contexto da sala.

4. RELATO DE EXPERIÊNCIA: UM OLHAR SOBRE A SALA DE AULA

Na primeira aula apresentamos a disciplina Fundamentos da Educação Infantil e a forma como a mesma seria trabalhada por dois professores, a professora titular da disciplina e o aluno do mestrado, onde esse, através da disciplina – Atividade Orientada: Tirocínio Docente I, que consta como componente curricular do Mestrado em Educação. Essa atividade foi inserida no processo formativo da disciplina em foco para obter experiência educativa, no contexto da Educação Superior e aprender diretamente na relação orientadora e orientando.

Logo após esse momento inicial, explicamos uma dinâmica de apresentação, no intuito que todos ficassem tranquilo e passassem a se conhecer melhor, assim foi orientado aos presentes para se acomodar em dupla e trocar informações que julgassem necessárias e que depois, cada um falaria sobre o colega. Após um tempo necessário, cada dupla foi convidada a se apresentar, onde foi possível conhecermos várias características, dificuldades e anseios dos alunos e professores. Foi um momento divertido, descontraído e importante para a interação do grupo.

Em seguida, através de um ato democrático construímos coletivamente o “contrato didático/pedagógico”, compreendido com um pacto entre professores e alunos objetivando como define Charlot (2000) mobilização para o saber. Ainda, através do diálogo e sugestões entre docentes e discentes, foi possível organizar uma lista que norteasse o processo das aulas,

sendo perceptível o consenso de ideias por ambas as partes e assim, firmar uma relação saudável entre todos, como destaca Lowman (2004) a construção dos vínculos entre professor e aluno perpassa pelo conhecimento, mas especificamente no que tange o desenvolvimento sociocognitivo do estudante do ensino superior, que se encontra em fase adulta. Nesse momento, foi possível destacar no documento os princípios do respeito, o saber ouvir e a ética em sala de aula, para o bom desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Durante o primeiro encontro observamos que muitos alunos chegavam cansados, devido o trabalho, nos levando a refletir e reavaliar sobre as atividades no intuito de torná-las mais práticas e dinâmicas para que houvesse o envolvimento entre professores e alunos.

No segundo encontro realizamos a leitura do plano de ensino, onde discutimos os seguintes pontos: identificação, ementa, objetivos, conteúdo programático, procedimentos de ensino, sistemática de avaliação, e bibliografia básica e complementar. Durante a discussão, pudemos ouvir os desejos, desafios e expectativas dos alunos referentes à disciplina e como consequência, procuramos sanar as dúvidas inerentes às atividades e deixá-los mais tranquilos.

Na oportunidade, aplicamos a atividade diagnóstica escrita no intuito de conhecermos as experiências individuais e as ideias iniciais dos alunos sobre o contexto a ser estudado durante o período, como forma de orientar nosso trabalho, sendo um direcionamento para a ressignificação da nossa prática docente, até mesmo porque a prática avaliativa é dinâmica e envolve a prudência como destaca Hoffmann (1994). Assim, solicitamos que os alunos discorressem sobre as seguintes indagações como consta no Quadro 2, com às questões diagnóstica aplicadas na turma.

Quadro 2 – Atividade diagnóstica.

01	Com base em suas experiências conceitue Educação.
02	O que você considera imprescindível para se determinar os objetivos da educação?
03	Como você conceitua criança?
04	Qual o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil?
05	O que é aprendizagem?
06	Quais as concepções de desenvolvimento e aprendizagem que permeiam as práticas pedagógicas?
07	Quais são as suas perspectivas em relação à disciplina Fundamentos da Educação Infantil?

Fonte: Autores, 2016.

A atividade acima nos proporcionou um panorama sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do conceito de Educação. E, ainda de acordo com o plano de ensino, destacamos as técnicas de como iríamos trabalhar os conteúdos, isto é: “aulas expositivas e dialogadas, trabalhos individuais e em grupo, leituras, debates, seminários, exibição de filmes/documentários, trabalhos teóricos e teórico-práticos”. Na oportunidade reafirmamos que o mesmo plano expõe a seguinte afirmativa: “a metodologia da disciplina privilegia a leitura, pressuposto básico à apropriação do conhecimento, portanto, é indispensável ao aluno a aquisição e a leitura atenta e cuidadosa dos textos.”

As aprendizagens nesse dia caracterizaram uma forma interessante de trabalhar a prática docente em sala de aula, tendo como foco a aprendizagem significativa dos alunos. Pudemos perceber também as suas fragilidades, muitas vezes pela disponibilidade restrita de tempo para os estudos necessários, pois muitos deles trabalham durante os turnos manhã e tarde.

Como destacamos na forma de um quadro os conteúdos a serem trabalhados no decorrer da regência, passaremos a destacar todas as unidades que foram trabalhadas especificamente em cada encontro.

No subitem “Evolução histórica da Educação Infantil”, trabalhamos com um diferencial, pois decidimos entregar previamente para os alunos os textos iniciais como forma de motivá-los e instigá-los para uma leitura reflexiva para que os mesmos se familiarizassem com conteúdo da disciplina. Durante a abordagem

em sala de aula, utilizamos como recursos o *notebook e datashow* para apresentarmos os tópicos dos textos que direcionaram a discussão, concordando com a ideia de Stahlschmidt (2009) que destaca a importância das tecnologias da comunicação para a atividade do professor referente a produção do saber.

A leitura prévia do conteúdo proporcionou uma ampla discussão, onde todos puderam participar, ou seja, fazendo questionamentos, apresentando seus entendimentos, percebendo situações e recriando novos conceitos acerca de determinadas situações.

Ao final da discussão do conteúdo foi proposta uma atividade individual para os alunos na intenção de uma melhor aprendizagem, onde todos sintetizariam um texto indicado e apresentá-lo na próxima aula. Para o encontro seguinte, foi disponibilizado o material antecipado a ser trabalhado com objetivo que todos fizessem uma leitura prévia do conteúdo.

Neste encontro, realizamos uma retomada do assunto abordado na unidade anterior e solicitamos a quatro alunos que fizessem a leitura da síntese do texto, tecendo comentários e compartilhando suas reflexões com o grupo. Em seguida, utilizamos a projeção de slides para apresentar algumas imagens importantes que representaria a exposição descrita pelo texto, levando os alunos a visualizarem através da arte o que o autor delineou em seus escritos.

Ainda sobre o conteúdo “Concepções de infância e de Educação Infantil”, fizemos uma abordagem geral dos textos e, em seguida, foi proposto uma atividade em grupo, para que os alunos construíssem um painel e, logo após, fizessem a apresentação do mesmo. Os grupos foram por eles mesmos definidos, sendo que os materiais necessários para a produção do painel foram entregues pelos professores, tais como: papel madeira, pincéis coloridos, lápis de cor, canetas, papel A4 colorido, cola e tesoura.

Os alunos se dispuseram da forma que achavam conveniente para a confecção dos painéis. Uns exploraram o chão da sala, outros desenhavam sobre a mesa e outros uniram as cadeiras para produzir o material. O que era apenas uma atividade tornou-se em momento significativo e rico de compreensão do conteúdo.

do abordado e de novas aprendizagens referente ao assunto, pois os alunos expressaram suas emoções, percepções e opiniões em exemplos através da arte manual como mostra as figuras abaixo.



Figura 1 – Construção do painel
Fonte: Autores, 2016.



Figura 2 – Discussão sobre a temática
Fonte: Autores, 2016.



Figura 3 – Apresentação do painel
Fonte: Autores, 2016.



Figura 4 – Exposição do painel
Fonte: Autores, 2016.

Finalizado a produção dos painéis, solicitamos a apresentação das equipes para expor suas obras. Após cada apresentação, as considerações eram feitas grupalmente, ou seja, entre professores e alunos, tornando assim, a troca de saberes e experiências indispensáveis para uma autonomia do saber-fazer. Sobre essa abordagem, pode ser destacado que “[...] tanto na gestão da matéria como na gestão de sala de aula, o professor como mediador pedagógico detém autonomia, sendo esta determinada por exigências de responsabilidade, competência e controle na satisfação dos objetivos perseguidos” (FRANÇA-CARVALHO, 2007, p. 82-83).

No encontro posterior, apresentamos uma reflexão sobre os “Profissionais da Educação Infantil: formação e atuação”, atra-

vés dos textos. Logo após, solicitamos aos alunos que se reunissem em cinco grupos da forma que desejassem, e distribuimos os textos para que em equipe pudessem fazer um estudo e análise, buscando destacar os pontos relevantes. Mas era necessária uma atividade que despertasse a atenção dos alunos, pois alguns desses durante as aulas anteriores reclamavam do cansaço ocasionado pelo trabalho para o sustento pessoal e/ou familiar. Nesse sentido, Madeira e Silva (2015) descreve sobre a necessidade do professor em organizar estratégias que instigue a leitura pelos alunos durante as aulas.

Baseado nesse direcionamento e antes de iniciarem a leitura, explicamos a atividade proposta, que consistiria em descrever o texto lido em uma carta pedagógica e enviá-las para duas Pedagogas de dois Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI's, da cidade de Teresina-Piauí. Foi orientado que nessa carta deveria abordar os seguintes aspectos: a identificação do grupo, apresentação do texto, alguns questionamentos, a solicitação de respostas e finalmente os agradecimentos. Assim, distribuimos os envelopes e folhas impressas com linhas aos grupos, na quantidade que fosse necessária, sem o limite de laudas, como é demonstrado nas seguintes figuras.



Figura 5 – Produção da carta pedagógica
Fonte: Autores, 2016.



Figura 6 – Reflexão acerca da carta
Fonte: Autores, 2016.

Observamos que a produção da atividade estava seguindo um bom desenvolvimento como planejada. Informamos, posteriormente, que a apresentação das cartas aconteceria na aula seguinte e encerramos o encontro destacando como iria proceder

o processo avaliativo. Dialogamos que seria o conjunto do que havíamos produzidos e vivenciados no decorrer das regências como, por exemplo: a síntese do texto, confecção e apresentação do painel e a carta pedagógica.

Para introduzir o conteúdo dos subitens: “Desenvolvimento moral: contribuições de Freud, Piaget e Vygotsky” e “Implicações das teorias do desenvolvimento moral na prática pedagógica”, apresentamos um vídeo para que os alunos refletissem sobre a temática que seria futuramente abordada. Em seguida, analisamos o contexto apresentado nas imagens e realizamos uma discussão sobre dois textos.

E como forma de uma atividade que desenvolvesse a criação/inação, a elaboração em equipe, como sugere Coutinho (2002) e melhorar a aprendizagem, solicitamos que os alunos se dividissem em cinco grupos e fizessem a apresentação do conteúdo em forma de varal didático. Foi explicado que descreveriam em papel A4 os tópicos abordados pelos autores e que posteriormente seriam apresentados a todos na sala de aula. Para a realização da atividade, utilizamos materiais como: papel A4 colorido, pincéis, cola, tesoura dentre outros materiais pedagógicos para que fossem utilizados através da criatividade dos alunos.

Partindo desse princípio, a atividade foi realizada em parceria, com prazer e harmonia entre todos, incluindo os professores. No entanto, não foi possível a apresentação no mesmo dia pelo fato que a produção do material exigiu um determinado tempo, sendo assim solicitada a exposição no próximo encontro. Na aula seguinte, fizemos a retomada dos textos anteriores através da utilização do varal didático pelos grupos e nessa aula foi possível uma maior discussão em busca de uma compreensão acerca do conteúdo explorado. As Figuras 7 e 8 demonstram o momento da apresentação do conteúdo através do varal didático.



Figura 7 – Apresentação do grupo I
Fonte: Autores, 2016.



Figura 8 – Apresentação do grupo II
Fonte: Autores, 2016.

As Unidades III – “Abordagens Psicológicas do Brincar e suas implicações pedagógicas” e IV – “O desenho na Educação Infantil”, tiveram como proposta a organização dos seminários desenvolvidos pelos alunos, e para tantos foram listados alguns pontos que deveriam ser levados em consideração, sendo assim elencados: planejamento, pontualidade nas apresentações, dinâmica, a parceria, criatividade e o domínio do conteúdo. Nesse sentido, foi possível concluir as unidades, de acordo com o plano apresentado no início da disciplina Fundamentos da Educação Infantil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o referido período letivo, foi possível conhecer novas leituras e desenvolver consequentemente prazerosas aprendizagens. Resultado desse processo interativo entre professora, aluno do mestrado e discentes, foram às atividades desenvolvidas em sala de aula, para tornar motivador cada encontro semanal.

Buscamos, incessantemente, possibilidades metodológicas desafiadoras, que fossem aliadas ao conteúdo, sempre na intencionalidade de cultivar o processo de ensino e aprendizagem com qualidade, onde todos pudessem buscar novos saberes a partir daquelas situações vivenciadas em sala de aula.

Assim, a aula é de fato uma atividade de produção de conhecimento e inovação, em que professores e alunos estão em constante interação para que o conhecimento seja adquirido com

ética e dedicação para que o processo formativo torne-se com menos dificuldades e com mais resultados satisfatórios na formação e transformação das pessoas.

Refletir sobre a sala de aula e as metodologias vão além das nuances da formação do sujeito enquanto profissional do sistema educacional. A Universidade como um lócus de aprendizagem, nos proporciona essa oportunidade, onde nos tornamos professores enquanto desenvolvemos o Tirocínio. É através dessas experiências que as nossas práticas docentes se aprimoram, conhecimentos e habilidades tornam-se uma sincronia indispensável na ação do professor. Assim, o Tirocínio apresenta-se de uma relevância primordial para a formação docente de muitos que irão contribuir diretamente para a educação.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, R. M. T. **A prática pedagógica do professor formador: desafios e perspectivas de mudanças.** Teresina: Halley, 2002.

CHARLOT, Bernard. **A escola e o saber.** Entrevista ao centro de Referência em Educação Maio Covas. 2000. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?=-006>. Acesso em: 05 fev. 2017.

FARIAS, I. M. S de; SALES, J. de O. C.B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M do S. L. M. **Didática e Docência: aprendendo a profissão.** 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014. (Coleção Formar).

FRANÇA-CARVALHO, A. D. **A Racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí.** 2007, 239 p. Tese (Doutorado em Educação). UFC, Fortaleza, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Torres, 1996.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 1994.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino.** São Paulo: Atlas, 2004.

MADEIRA, M. C.; SILVA, R. M. A. da. **Ensinar na universidade: didática para professores iniciantes.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

STAHLSCHMIDT, R. M. Formação inicial e formação continuada. In: RANKEL, L. F.; STAHLSCHMIDT, R. M. **Profissão Docente.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

SUHR, I.R. F.; SILVA, S.Z. da. **Relação professor-aluno-conhecimento.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

CAPÍTULO 6

AULAS DE PSICOLOGIA DA
EDUCAÇÃO: O FAZER PEDAGÓGICO
COM ALUNOS SURDOS

CAPÍTULO 6

AULAS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: O FAZER PEDAGÓGICO COM ALUNOS SURDOS

*Anne Caroline Soares Dourado
Antonia Dalva França-Carvalho*

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) passou a ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão no Brasil no ano de 2002, quando sancionada a Lei n. 10 436, de 24 de abril de 2002. A Universidade Federal do Piauí (UFPI), no ano de 2014 realizou o primeiro vestibular para o Curso de Licenciatura em Letras/LIBRAS, um desafio para professores, sobretudo aqueles que até então não possuíam domínio sobre a língua de sinais. A Lei não garante que os professores estejam realmente preparados para receber esses alunos e nem que a formação dos mesmos tenha sido suficiente para desenvolver um trabalho digno e satisfatório, que de fato não comprometa a educação de pessoas com deficiência auditiva. O presente trabalho consiste no recorte do diário de campo, que conta a experiência da disciplina Psicologia da Educação na recém criada turma de Letras/LIBRAS da UFPI, na qual lecionamos em Tirocínio no primeiro semestre de 2015.

A turma era mista, formada por surdos e ouvintes, o que nos conduz a perspectiva de um ensino inclusivo que considere as peculiaridades de todos os alunos. A educação inclusiva é considerada um avanço em relação aos demais movimentos educacionais direcionados a alunos com deficiência auditiva, pois de acordo com Glant e Nogueira (2002) há uma mudança do foco, em que o ensino que se adapta às necessidades do aluno. Essa educação tornou-se uma proposta de intervenção amparada e fomentada pela legislação, pois a inclusão de alunos com deficiência em uma sala de aula comum é garantida pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

Além deste documento, a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, mencionou que é dever do estado garantir a educação escolar pública, bem como atendimento especializado a estes educandos na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Tal perspectiva se estendeu ao Ensino Superior, e no âmbito da UFPI são disponibilizados recursos aos alunos com necessidades especiais. No caso dos deficientes auditivos, a instituição oferece intérpretes durante as aulas, além de tradutores que auxiliam os alunos a leitura e compreensão dos textos em horários que contrapõe as aulas. Ressaltamos, que, esta foi nossa primeira experiência em lecionar para surdos, e que nenhuma das pesquisadoras envolvidas possuía domínio sobre a língua de sinais.

O objetivo geral do presente trabalho consiste em descrever experiências do ensino de Psicologia da Educação para alunos surdos no Ensino Superior. Bem como, conhecer métodos diferenciados para o ensino de Psicologia da Educação; descrever as relações estabelecidas entre o professor, os alunos e os intérpretes; e, refletir sobre a sala de aula, enquanto, espaço educativo.

No intuito de corresponder a estes objetivos recorreremos a pesquisa participativa, descritas por Richardson (1999) como uma metodologia cujas estratégias de intervenção baseada na construção de relações mais democráticas entre os atores, na qual o pesquisador envolve-se de maneira vertical, ou seja ele faz parte da pesquisa como ator. O lócus para a realização de tal trabalho, foi a sala de aula do curso de Letras/LIBRAS da UFPI, e os participantes foram a professora/pesquisadora em tirocínio, a professora/pesquisadora orientadora, oito alunos de graduação (4 surdos e 4 ouvintes) e três intérpretes. Foi a interação entre eles que nos conduziu aos seguintes resultados.

2. A DIDÁTICA E ORGANIZAÇÃO DAS AULAS

A Didática não se restringe ao método de ensino, para Pimenta (2002) sua função é de dispor conhecimentos Pedagógicos aos professores, a exemplo disso, consideramos o planejamento,

técnicas de ensino, habilidade na utilização de recursos, sistemática de avaliação, etc. A disciplina de Psicologia da Educação é uma disciplina obrigatória para todos os cursos de licenciatura, seus objetivos consistem em compreender as relações entre Psicologia e Educação, bem como, a importância da Psicologia na formação do educador; analisar os pressupostos teóricos que descrevem e explicam os processos de Desenvolvimento e Aprendizagem; e, refletir sobre as principais teorias do Desenvolvimento e da Aprendizagem segundo a base epistemológica, conceitos básicos e implicações pedagógicas.

A turma de 2015.1 do curso de Letras/LIBRAS a disciplina foi ministrada todas as sextas-feiras de 8 da manhã ao meio dia, durante o primeiro semestre de 2015, o que totalizou 60 horas. Os conteúdos dividiram-se em 3 Unidades, cuja as notas foram atribuídas com a base em somatórias de atividades, isso possibilitou analisar a compreensão dos alunos sob mais de uma perspectiva. O quadro abaixo descreve o tema das unidades, o conteúdo discutido em cada uma delas e os mecanismos de avaliação.

Quadro 1 - Descrição das Unidades da Disciplina de Psicologia da educação.

UNIDADE	TEMA	CONTEÚDO	AValiação
1	A ciência psicológica e a Psicologia da educação	- Constituição histórica da Psicologia e seu objeto de estudo; Relações entre psicologia e educação.	Linha do Tempo; Mapa conceitual; Produção de texto (experiência com a argila)
2	Desenvolvimento e aprendizagem	- Desenvolvimento: concepções, conceitos, princípios e aspectos; Aprendizagem: abordagens, conceitos e características.	Seminário e prova escrita.
3	Teorias do Desenvolvimento e da aprendizagem	-Teorias de Freud, Skinner, Ausubell, Piaget, Vygotsky e Wallon	Seminário (Mobile) e Portfólio.

Fonte: Dados das autoras, 2015.

Libâneo (1990), assevera que a Didática trata-se da teoria geral do ensino, a ela cabe converter os objetivos sociais, políticos e pedagógicos em objetivos de ensino. Para o autor, ela também é

responsável pela seleção dos conteúdos e métodos em função desses objetivos, e ainda estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Assim, os conteúdos foram divididos em unidades, quanto aos métodos, conforme proposto no Plano de disciplina, as unidades foram trabalhadas sob diversos procedimentos de ensino, dentre eles, aula expositiva dialogada, estudos individuais e em grupo; leitura fichamento e debates sobre os textos, exibição de filmes, trabalhos teóricos e teóricos práticos.

Ressaltamos a característica de flexibilidade que deve existir nos planejamentos. No início da disciplina foram adotados métodos que não foram bem aceitos pelos alunos surdos, por exemplo, leitura e discussão de texto sem um auxílio visual, método eficaz em outras propostas de ensino da mesma disciplina, porém apenas com alunos ouvintes. Os alunos surdos demonstram dificuldades em assimilar atividades abstratas como discussões de textos sem um aparato visual, isso não significa a falta de potencial, mas, uma ressalva que indicou a reformulação em nossa didática, onde percebemos que existem peculiaridades neste formato de ensino.

Todos, surdos ou não têm o potencial para desenvolver competências cognitivas. O grau do potencial depende de uma variedade de fatores, da sua faixa etária, de seus interesses, do ambiente em que estão inseridos, e das experiências com que se depara e a capacidade de compreendê-las. (FEINSTEIN, 2011, p. 523)

Partindo do pressuposto de que as experiências que são propostas influenciaram no desenvolvimento de aprendizagens dos alunos, assim como, propõe Feinstein (2011), as atividades de cunho abstrato foram substituídas por atividades mais visuais, que não se limitariam a slides, e que trariam os alunos a compreensão dos conteúdos a partir de uma perspectiva prática e reflexiva, considerando a limitação trazida pela surdez.

Nossa primeira ação de replanejamento ocorreu com a criação do caderno da compreensão e sugestão. Isso significa um caderno que circulava diariamente entre todos os alunos. Eles de-

veriam escrever em todas as aulas suas impressões sobre a aula, queixas, sugestões elogios, questionamentos, qualquer apontamento que ajudássemos a identificar potencialidades e dificuldades dos alunos e das professoras, ou dos métodos de ensino.

Outro ponto que precisou ser reformulado foram as avaliações escritas no formato de resenhas ou sínteses, pois, os alunos surdos possuíam dificuldade de escrever em português e as professoras de compreender a leitura dos textos, mesmo com o auxílio dos interpretes, o que nos levou a uma perspectiva de outras avaliações, utilizando seminários e construção de diários, por exemplo. Foi a partir de diálogos e sugestões de todo o grupo que elaboramos e adequamos metodologias inovadoras para o trabalho dos conteúdos.

3. METODOLOGIAS DIFERENCIADAS PARA O ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A escolha dos métodos e instrumentos de ensino também são elementos da Didática, estes deverão ser estabelecidos antes da aula. Conforme Heidt (2006), em sala de aula o docente está incumbido de duas funções, a incentivadora na qual o docente se aproveita da curiosidade dos discentes para despertar seu interesse e mobilizar esquemas cognitivos; e, orientadora, pois o docente também deve orientar o esforço do discente para aprender, ajudando a construir seu próprio conhecimento. As atividades selecionadas para o ensino de Psicologia da Educação para a turma de LIBRAS seguem esta perspectiva, de incentivar os alunos por meio da criatividade para alcançar a construção do conhecimento. A disciplina de Psicologia da Educação divide-se em 3 unidades, apresentaremos, a seguir, metodologias que destacaram-se no ensino da Psicologia da Educação para alunos surdos dentro de cada unidade.

3.1 Identidade em argila

A identidade configura-se como parte do objeto de estudo da Psicologia da educação, portanto, sua compreensão é importante para o desenvolvimento da disciplina. Antes da atividade com

argila foi lido e discutido o texto “A construção social do sujeito” (SAVIS, 1994), para fundamentação da construção de conhecimentos prévios sobre identidade. No texto a autora discorre sobre as meninas lobos, Amala e Kamala, duas crianças indianas que na década de 1920 cresceram longe do convívio com outras pessoas e que não apresentavam um comportamento legitimamente humano. Savis (1994) ressalta que os homens transformam a natureza criando cultura, redefinindo cada vez mais, técnicas, instrumentos, conhecimentos, e transformam a si mesmos: desenvolvem suas funções mentais (percepção, atenção, memória, raciocínio) e a sua personalidade (sua maneira de sentir e atuar no mundo), na junção destes elementos se estabelece a identidade.

Para Ciampa (2001) a construção da identidade associa-se a relação do individual com o plural, ou seja, no coletivo que habita cada pessoa. Para o autor, identidade é um metamorfosear-se a cada encontro, o que perpassa pela transformação pessoal do humano. Portanto, a identidade é de cada humano, aquilo que se define no agora, suas experiências anteriores e projeções. Na ideia de compreender este sentido de identidade, com a parceria dos alunos do curso de Artes, os discentes de Psicologia da educação foram apresentados as técnicas básicas da modelagem de argila. O objetivo consistiu em que representássemos na argila elementos que reportassem a própria identidade (Figura 1).



Figura 1 -Trabalho com argila. Tema Identidade.

Fonte: Dados das autoras, 2015.

Desta maneira, os alunos modelaram na argila pequenos objetos que os representassem, após a construção da aula cada um descreveu de maneira satisfatória sua experiência, e compreensão sobre identidade, articulando a ideia do texto, a representação na argila e as discussões feitas em sala de aula e no ateliê.

3.2 Teorias da aprendizagem no cabide

O seminário é uma estratégia conhecida pelos estudantes universitários, mesmo que nem sempre seja considerada a melhor maneira de aprender determinado conteúdo, pois “Provavelmente porque nenhuma estratégia de ensino tenha sido tão mal utilizada pelos professores do ensino superior” (GIL, 2009, p. 172). O autor sugere que a estratégia possa ser desenvolvida individualmente ou em grupo, e que possibilitaria ao aluno aprender posicionamentos que levem em consideração a interpretação dele e dos demais integrantes da turma, além de do exercício da pesquisa e do estudo orientado de forma autônoma.

Considerando a peculiaridade dos alunos surdos na língua escrita, e a dificuldade que as professoras tinham de compreender tais escritos, o seminário foi uma estratégia que permitia a expressão dos surdos e ouvintes por meio da ação dos interpretes (Figuras 2 e 3). O Seminário serviu de estratégia para o estudo do conteúdo “Desenvolvimento da aprendizagem”, na qual utilizamos a perspectiva mais tradicional com o auxílio do *data show*. Existem diversas maneiras de apresentar os seminários, formatos que se desprendam da exposição de slides, dito isso, a proposta de apresentar os seminários em mobiles com base de cabides para a exposição das teorias do Desenvolvimento e Aprendizagem.



Figura 2 – Alunos apresentando seminário no Cabide.
Fonte: Dados das autoras, 2015.



Figura 3 – Alunos e interpretes no momento do Seminário no Cabide.
Fonte: Dados das autoras, 2015.

Os alunos foram divididos em duplas, as quais construiriam um mapa conceitual que abordava as teorias da aprendizagem selecionadas com base no texto de Coutinho e Moreira (1993) previamente lidos que contemplaram as seguintes teorias: Inatista, Behaviorista, Piagetana, e Histórico cultural.

Os mapas conceituais, segundo Novak e Gowin (1986), são estruturas esquemáticas que delineiam o conjunto de ideias e conceitos chaves interligados em uma espécie de rede de proposições. O objetivo desta estratégia de ensino é apresentar mais claramente a exposição do conhecimento e organizá-lo segundo a compreensão do autor do mapa em representações gráficas, que indicam relações entre palavras e conceitos. No caso desta turma em específico, além das palavras chaves e conceitos permitimos que os alunos também usassem imagens. Os mapas conceituais foram construídos pelas duplas e serviram de aparato e organizador das falas na apresentação do seminário em móbile. Ressaltamos que durante a exposição dos móveis a comunicação de surdo para ouvinte e ouvinte para surdo foi mediada pelos interpretes, assim como em todas as atividades.

3.3 Portfólio com diário de atividades

Ao fim da disciplina, os alunos, individualmente, organizaram um copilado de impressões sobre todas as atividades desenvolvidas no semestre, o portfólio. Tal material serviu como base para a terceira nota (Figura 4). Segundo Hernández (1998) portfólio consiste no agrupamento de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da sala de aula, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da compreensão dos temas de quem elaborou.



Figura 4 - Portfólios de atividades.
Fonte: Dados das autoras, 2015.

Foi disponibilizada ao longo do semestre uma caixa com materiais (como papel colorido, revistas, tesoura, cola, pastas colecionadoras, tinta, canetas coloridas, etc.) para a construção do portfólio de maneira mais lúdica, no intuito de construções mais visuais que produções de textos mais densas. No portfólio, alguns alunos descreveram a didática e características das professoras. Além disso, caracterizaram cada uma das unidades utilizando resumos e esquemas dos textos, corte e colagem, imagens de revistas e impressas, desenhos e fotografias.

As atividades aqui descritas são recortes da proposta didática da disciplina de Psicologia da Educação no curso de Letras/LIBRAS da UFPI. Além das três estratégias expostas, a disciplina foi ministrada com aulas expositivas dialogadas, construção de cartazes, estudos dirigidos, exposição de slides, exposição de vídeos legendados.

4. EPÍLOGO

A experiência do ensino de Psicologia da Educação para o curso de licenciatura em Letras/LIBRAS proporcionou novos desafios às professoras, exacerbando suas zonas de conforto, permitindo a inovação de prática docente. Para os alunos, a Psicologia da educação, ultrapassa o rótulo de mais uma disciplina pedagógica obrigatória, para impulsionadora de um pensamento reflexivo sobre o processo de desenvolvimento humano e aprendizagem.

O objetivo geral consistiu em descrever as experiências do ensino de Psicologia da educação para alunos surdos, se concretiza com a exposição de práticas que contribuíram para todos os envolvidos na disciplina. Conhecer essas metodologias diferenciadas para o ensino de Psicologia da educação, poderá subsidiar estudos sobre as didáticas relacionadas ao ensino de surdos em âmbito universitário, motivando ainda a criatividade de professores que se deparam com esses alunos sem estarem preparados.

Parafrazeando Feinstein (2011), concluímos que é necessário dar-se aos surdos a oportunidade para que se envolvam em

diálogos significativos e relevantes, é necessário criar situações que permitam que o surdo (ou ouvinte) seja o verdadeiro participante de conversas. O intuito disso é dar a eles oportunidades de serem criativos, de regatearem e de fazerem inferências. Tais práticas contribuem para se tornarem indivíduos mais assertivos, reflexivos e, sobretudo, independentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394 .htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 30 maio. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Organização de Alexandre de Moraes. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 30 maio. 2017.

CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COUTINHO, M.T.; MOREIRA, M. **Psicologia da Educação**. Belo Horizonte: Lê, 1993.

FEINSTEIN, S. **A aprendizagem e o cérebro**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget/ Horizontes Pedagógicos, 2011.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, v. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HAIDT, R. C.C. **Curso de Didática Geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e Mudança na e Educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre : Artmed 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

NOVAK, J.D. & GOWIN, D. B. **Aprender a Aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1986.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHERDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 12-52.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAVIS, C. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

CAPÍTULO 7

ESTUDOS DA REALIDADE PARA O
ENSINO DA LEGISLAÇÃO:
VIVÊNCIAS DE AULA NO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO

CAPÍTULO 7

ESTUDOS DA REALIDADE PARA O ENSINO DA LEGISLAÇÃO: VIVÊNCIAS DE AULA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Raimunda Alves Melo
Antonia Dalva França-Carvalho
Francisco Lenilson Costa Silva
Lisvaldo Sousa do Nascimento*

1. INTRODUÇÃO

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), vinculado ao Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), é uma ação formativa estratégica que busca assegurar a especificidade do campo e o atendimento à sua diversidade sociocultural. Destina-se à formação de educadores para as escolas do campo, na área de Ciências da Natureza. Tem caráter regular e duração de quatro anos, sendo realizado em sistema de blocos semestrais. Atualmente, contempla mais de 200 alunos, distribuídos em cinco turmas.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da LEdoC, a organização pedagógica do curso se apoia em duas dimensões de alternância formativas integradas: o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade. As atividades do Tempo Universidade são realizadas nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, período onde ocorrem os encontros sistemáticos, parte integrante das disciplinas e do Seminário Integrador. As atividades do Tempo Comunidade, que são desenvolvidas no espaço socioprofissional do aluno, oportunizando reflexões sobre as problemáticas locais, discussões com a comunidade e com os colegas, levantamento de hipóteses acerca das soluções possíveis, planejamento e desenvolvimento de intervenções (PIAÚÍ, 2012).

Isso significa que na Licenciatura em Educação do Campo, é necessário a vinculação do curso com a escola do campo, na perspectiva de formar educadores capazes de promover vínculos

entre as tarefas específicas da escola e as demandas da comunidade durante sua realização (MOLINA, 2015). Somente assim, a escola do campo poderá se tornar uma aliada dos camponeses em luta, a fim de permanecer no seu território. Desse modo, o desafio que está posto para os professores da LEdoC é criar situações de aprendizagem em que os futuros professores tenham a oportunidade de ampliar e qualificar seus saberes, colocando-os a serviços das transformações do campo e de suas escolas.

Componente curricular da LEdoC, a disciplina *Legislação e Organização da Educação Brasileira* possui carga-horária de sessenta horas-aula (40 horas realizadas durante o Tempo Universidade e 20 realizadas durante o Tempo Comunidade). Seu currículo propõe o estudo do contexto educacional em seus aspectos sociopolíticos e legais-administrativos, pois estes são considerados como fatores condicionantes do processo escolar, de modo que os conhecimentos científicos dessa disciplina apresentam-se como requisitos prévios para um trabalho significativo, por parte dos educadores da educação básica, sejam eles do campo ou da cidade.

Durante o Tempo Comunidade e Tempo Universidade são desenvolvidos estudos e atividades possibilitando que as experiências dos educandos sejam expandidas, promovendo assim, a articulação dos saberes da cultura camponesa como os conhecimentos científicos, em um processo de formação que envolve ação, na conexão entre a teoria e a prática, gerando aprendizagem significativa. É nesse contexto que, os *Estudos da Realidade*, abordagem pedagógica fundamentada nas reflexões de educadores progressistas como Freire, Libâneo, Saviani e outros, são utilizados com o objetivo de ampliar e aplicar conhecimentos da área de legislação, se constituindo em experiência que relaciona fundamentos teórico-práticos para o planejamento e a prática do ensino e aprendizagem. No Brasil, esta abordagem pedagógica é tema de investigação de alguns pesquisadores, como: Pernambuco (1994) e Abreu Mendes (2010).

Partindo dessas considerações introdutórias, a presente investigação tem como objetivo discutir o uso de Estudos da Realidade como abordagem pedagógica utilizada nas aulas da disciplina *Legislação e Organização da Educação da Educação Brasileira*, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Objetiva também, apresentar um desses estudos realizados por dois alunos do Bloco II do referido curso.

2. PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Realizamos uma pesquisa qualitativa descritiva, caracterizada como aquela em que o pesquisador procede a observação de fatos e fenômenos exatamente como eles ocorrem no real, a coleta de dados referentes aos mesmos e, finalmente, a análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado (GIL, 2011).

No que se refere aos procedimentos de coleta de dados, realizamos uma pesquisa documental, que segundo Gil (2011) apresenta algumas vantagens, por ser fonte rica e estável de dados, não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes, realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos. A nossa investigação foi realizada por meio da análise documental do Plano de Curso da Disciplina *Legislação e Organização da Educação Brasileira*, bem como do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e de outros materiais bibliográficos utilizados nas aulas dessa disciplina.

Também utilizamos a observação participante, instrumento em que, o observador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, mas se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado, pois como participante, tem mais condições de compreender as atitudes, interesses, ações e relações vivenciadas pelos interlocutores do estudo (RICHARDSON, 2012). Considerando a nossa

inserção nos espaços do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, a escolha da observação participante foi relevante para a obtenção e análise dos dados.

3. ESTUDOS DA REALIDADE PARA O CONHECIMENTO E APLICAÇÃO DA LEGISLAÇÃO

A convivência dos seres humanos em sociedade requer organização e o estabelecimento de regras comuns, o que implica, certamente, na existência, no conhecimento e na obediência aos códigos democráticos (normas/leis). Assim, o conhecimento da legislação é importante não somente para aplicá-la, mas também, para contestá-la, propor reformulações e, principalmente, para cobrar sua efetivação.

Um educador, mais que um cidadão comum, por ser um profissional da educação, não pode desconhecer as resoluções, leis, pareceres e outros documentos estaduais, nacionais e internacionais que determinam os rumos da educação no Brasil. Segundo Saviani (2008), as políticas e as diretrizes educacionais são portadoras de intencionalidades, valores, ideias e práticas que influenciam a escola, os profissionais e o tipo de sujeito a ser educado. Desse modo, o conhecimento crítico dos documentos legais é condição fundamental para o desenvolvimento de processos formativos fundamentados em princípios, como justiça e igualdade social, por exemplo.

O fato é que, ao estudar a legislação, educandos e educadores podem aderir, resistir ou dialogar com elas e também, desenvolver práticas educativas inovadoras, mas para isso, é necessário conhecê-las. Assim, não podemos ignorar a existência de dispositivos legislativos e organizacionais do sistema de ensino, os quais podem e devem ser questionados, segundo interesses de um projeto de educação emancipatória e de qualidade social para todos e todas (SAVIANNI, 2008).

É por esta e outras razões que, a disciplina *Legislação e Organização da Educação Brasileira* é componente curricular de

fundamental importância para a formação de educadores. Na LEdoC, seu objetivo geral é oportunizar aos futuros educadores a aquisição de conhecimentos que fundamentem a compreensão da organização e do funcionamento da educação brasileira, com vistas a um posicionamento crítico frente aos desafios da realidade educacional e um engajamento com a construção de uma escola democrática, o que requer o desenvolvimento de metodologias que proporcionem aos educandos reflexividade, criticidade e unidade teoria e prática.

Visando o alcance desse objetivo, são propostas atividades e estudos em que os licenciados têm a oportunidade de refletir sobre o contexto do projeto político-econômico em consolidação na sociedade brasileira; analisar a aplicação dos dispositivos legais (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002), Diretrizes Complementares (2008), e Decreto n. 7. 352/2010, entre outros); discutir problemas do sistema educacional brasileiro e piauiense, as perspectivas de avanços e retrocessos quanto sua organização e funcionamento; propor alternativas que contribuam para superar as contradições e as limitações relativas a esses dispositivos; entre outros.

No entanto, esta não é uma tarefa simples, e requer do professor da disciplina, escolhas epistemológicas e metodológicas capazes de facilitar o alcance dos objetivos propostos. Neste sentido, decidimos pela abordagem histórico-crítica, caracterizada como uma abordagem que busca compreender a questão educacional, com base no desenvolvimento histórico, buscando superar as teorias não-críticas e as crítico-reprodutivistas. Neste sentido a teoria crítica, que tem a pedagogia histórico-crítica como alicerce didático-metodológico, busca “compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo, articulando uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (SAVIANI, 2008, p. 93).

Com esse propósito, os conteúdos dessa disciplina foram trabalhados a partir de discussões de textos, ciclos de estudos e debate, roteiros dirigidos, e principalmente, os *Estudos da Realidade*, visando garantir à ampliação e aprofundamento de conhecimentos teóricos e práticos, indispensáveis a identificação, análise crítica da legislação e a organização da educação básica. Segundo Saviani (2008, p. 93) para compreender “o real significado da legislação não basta ater-se à letra da Lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso analisar o contexto. Não basta ler nas linhas; é preciso ler nas entrelinhas”.

Os Estudos da Realidades e constituem excelente proposta para estudar a legislação, uma vez que, apresentam fatos e ou narrativas que descrevem a realidade vivida pelas populações camponesas, compondo suas histórias de vida, dispondo de dados e informações que entrelaçam o cotidiano dos estudantes e o conteúdo da disciplina, estimulando os futuros professores a terem posicionamentos críticos reflexivos e apontamentos propositivos. Trata-se de uma proposta em que, educandos e educadores se tornam agentes da produção de conhecimento, desde que considerem que o aprendizado adquirido no convívio com a comunidade e na participação social, seja o princípio fundamental para educar e formar cidadãos autônomos e criativos (ABREU MENDES, 2010).

Seguindo as orientações de Saviani (2008), realizamos os Estudos da Realidade por meio das seguintes etapas: *contato com a lei e análise textual*: para captar a estrutura do texto; *visão da realidade*: fazendo a comparação da visão oficial com o que acontece de fato no funcionamento do ensino (cotidiano vivo), esta etapa foi realizada por meio da discussão dos *Estudos da Realidade*; *visão crítica*: após conhecimento das etapas anteriores, procede-se a crítica fundamentada, para geração de novos conhecimentos e apontamento de proposições socializadas em forma de produção de texto. A estas etapas, acrescentamos a produção de um texto dissertativo, em que os licenciandos tiveram a oportunidade de fazer análise crítica da sua realidade e apresentar proposições, que certamente, serão aplicadas durante o Tempo Comunidade.

Desse modo, os *Estudos da Realidade*, favorecem a aprendizagem, contribuindo para a construção de uma visão de totalidade e abrangência da realidade contextualizada, visando romper com as práticas fragmentadas, integrando universidade e comunidade, aliando teoria e prática.

Visando contribuir para melhores esclarecimentos sobre esta abordagem pedagógica, na sequência, apresentamos a análise de quatro estudos, realizada por dois alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e que são coautores deste artigo.

4. EDUCAÇÃO DO CAMPO ENTRE O LEGAL E O REAL

A presente análise contempla discussões sobre as problemáticas das escolas do campo, evidenciadas por meio de *Estudos da Realidade* de quatro casos noticiados em jornais e revistas de circulação nacional e ou estadual, e que também, retratam problemáticas do contexto educacional do qual fazemos parte. A triste realidade dessas escolas e seus sujeitos foi estudada através de uma análise comparativa com a seguinte legislação: Constituição Federal de 1988, LDB (9394/96), Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002), Diretrizes Complementares (2008) e Decreto n. 7. 352/2010.

Embora nos últimos quinze anos, o Brasil tenha avançado bastante na institucionalização do direito à Educação do Campo, após quase trinta anos da aprovação da Constituição Federal de 88, cujo Art. 205 institui que a educação é direito de todos e dever do estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, verificamos que o direito à educação do campo, continua sendo um constante desafio na vida das populações camponesas, seja em âmbito de assegurar o acesso e a qualidade social, seja de garantir condições de funcionamento das escolas propostas que respeitem as especificidades dos povos do campo.

Mesmo o Brasil sendo um país originalmente agrário, a educação das populações que tudo, apesar dos avanços, a institucionalização da legislação e mesmo na disponibilização de alguns programas e projetos na área, os desafios ainda são enormes.

A negação do direito de estudar em uma escola que ofereça condições mínimas de infraestrutura e trabalho está retratada no Estudo da Realidade na (FIG.1):

No que diz respeito à infraestrutura das escolas urbanas e rurais do país. No quesito saneamento básico, o abismo é enorme. Os números revelam, por exemplo, que 70% das escolas da área urbana contam com esgoto encanado, ante 5% das rurais. Como não contam com rede de esgoto, 80% das escolas rurais dependem de fossas. Mas, o que chama a atenção é que 15% não têm nenhum tipo de estrutura para lidar com os resíduos. Além disso, enquanto 94% das escolas urbanas possuem conexão com uma rede de água, só 27% das rurais contam com a ligação. O restante depende de poços artesianos, cacimbas ou fontes naturais. E o mais preocupante: 14% têm serviço de água inexistente.

Figura 01 - Infraestrutura e condições de trabalho.

Fonte: < <http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/brasil-urbano-x-brasil-rural.html> >.

Não é o nosso propósito, nesta análise, tecer considerações sobre a histórica discriminação social vivida pelas populações camponesas, embora esse fato esteja explicitamente evidenciado nos dados educacionais. Entendemos que estudar em escolas que atendam as condições necessárias de ensino e aprendizagem seja um direito de todas as pessoas, tanto do campo, como da cidade.

Em contraposição a realidade evidenciada neste Estudo de Realidade, o Decreto n. 7.352, de novembro de 2010, reza em seu Art.3º, que a Educação do Campo será desenvolvida pela União, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, considerando as especificidades,

singularidades, necessidades e anseios das populações campestres (BRASIL, 2010).

Neste sentido, ressaltamos a necessidade de que União, Estados e Municípios se articulem verdadeiramente, com vistas à superação dessas desigualdades e negação dos direitos da população do campo a uma educação de qualidade.

Em seu Artigo 4º, o referido Decreto trata sobre a infraestrutura e condições de trabalho, conforme segue:

A educação do campo concretizar-se-á mediante [...] a garantia de condições de infraestrutura [...], bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010, p. 1).

De acordo com este Decreto, é direito dos estudantes das escolas do campo, estudar em instituições escolares que atendam às condições básicas de funcionamento, capazes de garantir a qualidade social. Neste caso, além de dispor de infraestrutura e materiais didáticos e pedagógicos, necessita também, de um projeto político pedagógico que considere e valorize a realidade local e a diversidade, como parte integrante do currículo escolar.

O fato é que a aprovação do Decreto n. 7.352/2010, alçou a Educação do Campo como política de Estado, superando a condição de apenas figurar proposição de programas de governo e políticas pontuais e fragmentadas, sem garantia de continuidade e permanência. A sua aprovação representa um avanço e a materialização das suas proposições constitui uma bandeira de luta para todos nós.

A realidade, na verdade, é que, embora a educação escolar seja considerada uma das mais importantes vias de formação para a cidadania, no campo, o que evidenciamos é que a garantia do acesso tem se constituído um desafio histórico, tendo em vista, a negação desses direitos, que embora constitucionalmente assegu-

rados, ainda persiste ao longo de mais de cinco séculos da história brasileira. A negação do direito de estudar em escolas do e no campo consta no Estudo da Realidade na (FIG. 2):

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, já dizia Paulo Freire em uma de suas mais famosas citações. Todavia, o cruzamento de dados disponíveis pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) nos mostra que a educação no campo corre no sentido contrário. Apenas em 2014, mais 4.084 escolas do campo fecharam suas portas. Se pegarmos os últimos 15 anos, essa quantidade salta para mais de 37 mil unidades educacionais a menos no meio rural. Se dividirmos esses números ao longo do ano, temos oito escolas rurais fechadas por dia em todo país.

Figura 02 - Fechamento de escolas do campo.

Fonte: < www.mst.org.br/.../mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas >.

Evidenciamos neste caso, um total desrespeito com as populações do campo, bem como com as determinações legais das Diretrizes Complementares (2008), mais precisamente de seu Art. 3º, que afirma: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008, p. 2). Os parágrafos primeiro e segundo, dessa mesma Resolução rezam que:

§1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

Reforça que, quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação

das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos, na menor distância a ser percorrida.

Apesar das determinações legais, milhares de escolas do campo são fechadas no Brasil todos os anos. Com vistas à superação desse problema, em 27 de março de 2014, foi aprovada a Lei 12.960, que altera o Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aumentando o número de exigências a serem cumpridas antes do fechamento de escolas rurais. Com esta mudança, é necessário que um órgão normativo do sistema de ensino, como os Conselhos Municipais de Educação, se manifeste a favor ou contra o fechamento de uma escola, posto que segundo este dispositivo legal, faz-se necessário também, ouvir a comunidade escolar e a apresentação de justificativa formal pela Secretaria de Educação do estado ou do município, antes de se efetivar o referido fechamento de uma escola.

Ao fecharem as escolas do campo, os gestores públicos recorrem ao uso do transporte escolar, geralmente irregular e sem nenhuma condição de segurança. O Estudo da Realidade 03 noticia que alunos são transportados de formas incorretas em várias cidades do Piauí, pondo em perigo as suas vidas.

Um vídeo disponibilizado com exclusividade para a TV Clube, afiliada Globo no Piauí, mostra os alunos de uma escola pública da zona rural de Sigefredo Pacheco, interior do estado, sendo transportados em 'pau de arara'. O flagrante aconteceu durante operação da Polícia Rodoviária Federal (PRF) deflagrada nesta terça-feira (23), que encontrou irregularidades no transporte escolar nas cidades de Monsenhor Gil, Teresina, Campo Maior, Jatobá do Piauí e Sigefredo Pacheco. As investigações duraram seis meses quando foram encontrados veículos desprovidos de tacógrafos, cintos de segurança, sistema de sinalização e iluminação. Além disso, os motoristas não possuíam especialização adequada para a condução dos transportes.

Figura 03 - Uso irregular de transporte escolar.

Fonte: < <http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2015/06/prf-apreende-veiculos-no-pi> >.

A esse respeito, comporta citar o Art. 4º da Resolução 02, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, determinando que quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. Ainda sobre o transporte escolar, refere em seu Art. 8º:

O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados.

§ 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código.

§ 2º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas (BRASIL, 2008, p. 3).

No entanto, estas determinações legais não são levadas em conta. Atualmente, no Brasil e no Piauí, milhares de crianças e jovens perdem o direito de estudar em escolas localizadas na sua própria comunidade, no lugar onde vivem, tendo que se deslocar por longas distâncias, em transportes inadequados, para estudar em escolas que quase sempre não oferecem padrões de qualidade e, principalmente, não reconhecem, respeitam e valorizam saberes de sua comunidade e de comunidades outras do seu entorno.

A questão da falta de acesso a educação básica e superior é demonstrada no Estudo de Realidade 04:

Embora o acesso ao ensino fundamental seja dado como universalizado em todo o Brasil, a persistência das desigualdades educacionais entre as zonas rural e urbana faz lembrar os tempos lentos da história. Em pleno século 21, milhares de crianças e jovens enfrentam inúmeras barreiras para continuar os estudos e concluir as etapas do fundamental e do médio, em cenário que muitas vezes evoca os primeiros anos do século passado. Os números das matrículas no campo mostram que as políticas educacionais na área rural priorizam o atendimento escolar apenas até o 5º ano do ensino fundamental. Daí em diante, o estudante deve, em geral, buscar outras cidades caso queira continuar a estudar. E embora as matrículas no campo representem apenas 13% do total do país, esse percentual representa mais de 6,6 milhões de crianças e jovens espalhados em 83 mil escolas rurais.

Figura 04 - Acesso a educação.

Fonte: < <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/163/artigo234867-1.asp> >.

Sobre a questão do acesso a educação, o *Estudo das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo*, realizado em 2009, pelo Observatório da Equidade, do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), mostra que para cada duas vagas nos anos iniciais do fundamental, existe apenas uma nos anos finais. Para cada seis vagas nos anos finais, há apenas uma no ensino médio. Na zona urbana, a relação das matrículas é de quatro vagas nas séries iniciais, três nas séries finais e duas no ensino médio. A dificuldade em dar prosseguimento aos estudos é nítida quando se compara a escolaridade dos jovens. Entre a população urbana de 25 a 34 anos, 52,5% têm ensino médio ou superior. No meio rural, esse percentual é de apenas 17%.

Ao realizarmos a leitura do Estudo da Realidade 04 e a análise do Decreto n. 7. 352/2010, percebemos uma grande distância entre a realidade e o que determina a legislação. Em seu Art. 1º afirma que: “A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e supe-

rior as populações do campo [...]” (BRASIL, 2010, p. 1). Nossas análises evidenciam que a legislação não é cumprida, pois a maioria das escolas do campo só oferece até o quinto ano do ensino fundamental e os estudantes são obrigados a procurarem outras escolas da cidade.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, p. 1), afirmam em seu Art. 6º que:

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento Escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Estas atribuições sobre a oferta da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Profissionalizante estão definidas também, na LDB (9.394/96), que determina a União com responsável pela oferta do ensino superior. No entanto, percebemos que a educação do campo não tem sido prioridade por parte dos gestores públicos, que pouco, ou quase nada investem nestas escolas. Nesse sentido, a educação deve ser de qualidade para todos e dever do estado, para que haja uma sociedade justa e democrática.

Assim, os gestores públicos devem assegurar que escola do campo seja do e no campo, oferecendo condições infraestruturais adequadas, bem como formação inicial e continuada para os professores, materiais e livros didáticos contextualizados, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, respeitando as diferenças entre as populações atendidas, quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

A nós, sujeitos do campo, cabe a responsabilidade de cobrar do Estado e seu dever de garantir políticas públicas, com vista a inclusão e redução das desigualdades sociais. Nesse sentido, conhecer a legislação, reivindicar e denunciar o seu não cumprimento é de fundamental importância para a resolução das problemáticas que conhecemos por meio dos *Estudos da Realidade*.

A educação, enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim, para assegurar justiça social, harmonia e estabilidade dentro e entre países e regiões, ela é, portanto, indispensável para o alcance desses objetivos.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Segundo considerações feitas pelos estudantes no final da disciplina, os estudos sobre *Legislação e Organização da Educação Brasileiras* são de fundamental importância para a formação deles, como educadores de escolas do campo, pois, cotidianamente se deparam com situações e problemas em que necessitam conhecer, bem como, fazer uso da legislação.

Reforçam que os *Estudos da Realidade* proporcionam reflexões sobre situações reais da escola camponesa, como por exemplo, as irregularidades encontradas nos estudos analisados (fechamento de escolas, transporte escolar irregular, péssima estrutura e condições de funcionamento das escolas, falta de acesso à educação básica e superior, entre outras). Dessa forma, quando os educadores se depararem com situações semelhantes, eles estarão mais preparados para fazer a defesa das escolas e dos estudantes do campo.

Concluimos, com o depoimento de um aluno, proferido após a apresentação dos *Estudos da Realidade*: “Com essa metodologia, foi possível descobrir caminhos para analisar a legislação, que poderá ser utilizada no momento em que irregularidades forem detectadas em nossas comunidades”.

REFERÊNCIAS

ABREU MENDES, I. O Estudo da Realidade como Eixo da Formação Matemática dos Professores de Comunidades Rurais. **Boletim de Educação Matemática**, vol. 23, n. 36, 2010, pp. 571-595. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2912/291221905002.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/principal.htm>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 04 fev. 2017.

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2013-pdf/13800-rce-b001-02-pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas

e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Disponível em: <cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf >. Acesso em: 04 fev. 2017.

FRIGOTTO, G. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2011.

MOLINA, M.C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza**. Teresina, 2013.

CAPÍTULO 8

**“PIRÂMIDE DOS ALIMENTOS”:
UMA PROPOSTA DE JOGO DIDÁTICO PARA
ENSINAR A TEMÁTICA ALIMENTA-
ÇÃO SAUDÁVEL**

CAPÍTULO 8

“PIRÂMIDE DOS ALIMENTOS”: UMA PROPOSTA DE JOGO DIDÁTICO PARA ENSINAR A TEMÁTICA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

*Francílio Santos de Oliveira
Leticia Sousa dos Santos Ferreira
Pedro Gabriel da Silva Pires
Márcia Cristiane Eloi Silva Ataíde
Maria Margareth Eloi da Silva Paiva*

1. INTRODUÇÃO

Com o processo de globalização, o modo de vida da população e seus hábitos alimentares, sofreram alterações ao longo do tempo, conforme pode ser observado sobre o aumento de distúrbios alimentares em crianças nos últimos anos. Alguns estudos abordados por Maham e Escott-Stump (2013) descrevem evidências crescentes de que as reações adversas aos alimentos são mais prevalentes na atualidade do que no passado, aumentando a seriedade e a extensão. Portanto, torna-se fundamental as explicações que esclareçam os cuidados que devem ser tomados com os alimentos, desde a escolha até o seu consumo final. Desta forma, a escola desempenha um importante papel, para esta orientação e construção desse conhecimento.

A utilização de metodologias alternativas para auxiliar o processo de construção de conhecimento, são uma vertente cada vez mais trabalhada nas pesquisas em ensino (KRAEMER, 2007; KRASILCHIK, 2008; POZO; CRESPO, 2009) a partir da necessidade de abrangência de conceitos e inclusão de novas técnicas que permitam aprender novos conceitos, desenvolvendo no aluno diferentes competências. O professor que busca aprimorar suas estratégias didáticas e metodológicas pode torná-las um caminho para a construção do conhecimento dos seus alunos (MONTE-NEGRO, 2011), de maneira geral, e específica de ensinar como os estudantes possam fazer uma escolha consciente dos seus alimentos para a promoção de hábitos alimentares saudáveis.

No ensino de Ciências Naturais, a busca por novas metodologias tem sido objeto de interesses em diversas pesquisas, ver Carvalho e Gil-Pérez (2006), são diversas as instituições de ensino que pesquisam como levar o educando a pensar, questionar e resolver eventuais problemas que lhes são apresentados. As atividades propostas exigem um objetivo claro a ser alcançado para que possa ser adequado as condições do meio em que o professor irá propô-la. Nesta perspectiva, os jogos didáticos aparecem como uma estratégia didática para favorecer o processo de ensino e de aprendizagem.

1.1 A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Os jogos didáticos são desenvolvidos como uma ferramenta, que podem ser inseridos nas aulas de Ciências dentro de conteúdos distintos. Na literatura a utilização de jogos é amplamente discutida, (FIALHO, 2013; KISHIMOTO E SANTOS, 2016) apresentando seu potencial de objeto facilitador, que além de integrar conceitos científicos de forma mais dinâmica para os alunos, pode criar um meio em que o aluno tenha mais facilidade de expor suas dúvidas e percepções sobre os conteúdos que estão sendo estudados.

A inclusão de jogos nas aulas de Ciências deve possibilitar a compreensão do conteúdo que será ensinado, como também, estimular nos alunos o desenvolvimento de suas relações com a temática proposta, proporcionar o desenvolvimento de vínculos afetivos e emocionais, decorrentes da interação entre indivíduos diferentes, e tais vínculos, contribuem significativamente no convívio em sociedade. Porém, “apesar da riqueza de situações de aprendizagens que se propicia, nunca se tem a certeza de que a construção do conhecimento efetuado pela criança será exatamente a mesma desejada pelo professor” (KISHIMOTO, 2008, p. 37).

Documentos oficiais, que regem a educação brasileira como, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com relação à inserção de jogos no ensino de Biologia e Ciências pontuam que:

O jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica, prazerosa e participativa, de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos (BRASIL, 1998, p.56).

Nesta perspectiva, as atividades que utilizam jogos didáticos, quando bem planejadas, podem estimular o raciocínio e o pensamento dos alunos além de possibilitar a interação entre o aluno e professor.

É preciso que o professor, durante o planejamento das aulas em que serão utilizados os jogos como recurso didático, considerarem os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que se deseja ensinar, a sua relação direta com os objetivos específicos da aula, e o tempo de execução para não haver comprometimento do currículo da disciplina.

A inserção de jogos na sala de aula é vista como uma das mais variadas oportunidades que o educador tem de relacionar a teoria vista em sala com a prática e assim, evitar a dicotomia entre teoria e prática, tão criticada pelas pesquisas em Ciências, ver Carvalho e Gil-Pérez (2006). Ao utilizá-los o professor visa despertar no aluno a busca por conhecimentos, a leitura e o aprendizado, além de incentivar o aluno a tomar decisões próprias, ser um cidadão crítico e reflexivo.

Segundo a Lei de Diretrizes e Base (LDB), em seu Artigo 32, Capítulos I e III, o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, considerando a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, possuem caráter obrigatório na formação básica de um cidadão (BRASIL, 1996, p. 11.).

Na mesma direção, as Matrizes Disciplinares do Ensino Fundamental da Secretária Estadual da Educação e Cultura do Piauí – SEDUC/PI, destacam a importância da mediação do professor na elaboração de estratégias que envolvem atividades cognitivas eficazes para o processo de aprendizagem, numa relação sociointeracionista (PIAUI, 2013, p. 15). Assim, as metodologias de ensino têm o professor como uma das peças fundamentais, uma vez que ele é o mediador, e dispõe de ferramentas para criar oportunidades de ensino, tornando, assim, a aprendizagem mais atraente e efetiva.

2. O TEMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL, COMO CONTEÚDO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A escola representa um papel importante na educação do indivíduo, consistindo em um ambiente que possibilita o monitoramento de fatores de riscos e a realização de intervenções de promoção da saúde. Dentre as questões acompanhadas por pesquisas amostrais, configura o hábito alimentar dos alunos envolvidos no estudo (PeNSE, 2016, p. 17). Estes dados são pertinentes considerando a epidemia da obesidade infantil no mundo todo.

A obesidade infantil é uma Doença Crônica não Transmissível (DCNT), cujos fatores de riscos para o surgimento desse distúrbio e sua prevenção são difundidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), com o objetivo de evitar a obesidade em bebês, crianças e adolescentes. De acordo com o relatório da Comissão pelo Fim da Obesidade Infantil, da OMS, a comercialização de gêneros alimentícios poucos saudáveis e bebidas isentas de álcool foram identificadas como fatores que contribuem para o sobrepeso e obesidade infantil (WHO, 2016, p. 46). Nesta perspectiva, a escola pode atuar como orientadora para o processo de escolha consciente de alimentos saudáveis.

No contexto da alimentação saudável no Brasil, configura o Guia Alimentar da População Brasileira (BRASIL, 2014), que destaca a necessidade da conscientização de hábitos alimentares

saudáveis a ser desenvolvido em setores distintos da sociedade, incluindo a educação, tendo em vista as constantes mudanças ocorridas no modo de produção de alimentos.

Nesta perspectiva, procuramos conhecer o que dizem as Matrizes Disciplinares do Ensino Fundamental do Piauí para identificar as orientações, para o professor, de abordagem sobre esta temática. Após criteriosa análise, foi possível perceber que a alimentação está presente em diversos anos do Ensino Fundamental, conforme descrito a baixo:

a) 1º Ano Ensino Fundamental – O que deve ser aprendido: Compreender o corpo humano e sua saúde como um todo integrado por dimensões biológica, afetivas e sociais, relacionando a prevenção de doenças e promoção de saúde das comunidades e políticas públicas adequadas. – O que deverá ser ensinado: Alimentação higiene e saúde. Como deverá ser ensinado: Relacionar hábitos de higiene e saúde através de questionamentos. O que deverá ser avaliado: Descreve os alimentos mais comuns de sua alimentação.

b) 2º Ano Ensino Fundamental – O que deverá ser ensinado: Compreender a alimentação humana, a obtenção e a conservação dos alimentos sua ingestão no organismo e o papel dos nutrientes na sua constituição e saúde. O que deverá ser ensinado: Corpo humano. Como deverá ser ensinado: Relacionar hábitos alimentares saudáveis à manutenção da saúde. O que deverá ser avaliado: Descreve hábitos de higiene, alimentação e atividades cotidianas dos seres humanos.

c) 3º Ano Ensino Fundamental - O que deverá ser aprendido: Compreender a alimentação humana, a obtenção e a conservação dos alimentos sua ingestão no organismo e o papel dos nutrientes na sua constituição e saúde. O que deverá ser ensinado: Corpo humano e saúde. Como deverá ser ensinado: Reconhecer bons hábitos de alimentação e higiene como fator de bem estar e de boa convivência social. O que deverá ser avaliado: Relaciona hábitos saudáveis de higiene a aquisição e manutenção da saúde.

d) 5º Ano Ensino Fundamental - O que deverá ser aprendido: Valorizar o cuidado com o próprio corpo, com atenção para o desenvolvimento da sexualidade e para os hábitos de alimentação, de convívio e de lazer. O que deverá ser ensinado: Corpo humano. Como deverá ser ensinado: Não há. O que deverá ser avaliado: Diferencia e demonstrar a interação dos diversos sistemas do corpo humano.

e) 7º Ano Ensino Fundamental - O que deverá ser aprendido: Não há. O que deverá ser ensinado: Não há. Como deverá ser ensinado: Não há. O que deverá ser avaliado: Relaciona hábitos de higiene, alimentação saudável e fatores abióticos com desenvolvimento de doenças infecciosas e parasitárias.

f) 8º Ano Ensino Fundamental - O que deverá ser aprendido: Valorizar o cuidado com o próprio corpo, com atenção para o desenvolvimento da sexualidade e para os hábitos de alimentação, de convívio e de lazer. Compreender a alimentação humana, a obtenção e a conservação dos alimentos, sua digestão no organismo e o papel dos nutrientes na sua constituição e saúde. O que deverá ser ensinado: Ser humano e saúde. Como deverá ser ensinado: Elaboração individualmente e/ou em grupo de relatos orais ou escritos que envolvam a observação e experimentação através de textos ou outras fontes. Estabelecer relações entre as informações obtidas por meio de trabalhos práticos e de textos, através de registros próprios como sínteses, tabelas, gráficos, esquemas, textos e/ou maquetes. O que deverá ser avaliado: Identifica a interdependência entre: nutrição e digestão; circulação, respiração e excreção.

Observamos que no quarto, sexto e nono anos do Ensino Fundamental não apresentam o tema em tela. Enquanto que o oitavo ano aborda amplamente os conteúdos ligados à saúde humana, propondo medidas preventivas e destacando o funcionamento

de órgãos e sistemas. A alimentação é apresentada aos alunos por meio dos grupos alimentares e pirâmide alimentar, assim como os alimentos indicados a determinada faixa etária.

A compreensão dos conteúdos trabalhados na temática Alimentação saudável, pode ser apresentada aos alunos com o auxílio de ferramentas, como o jogo didático, que além de facilitar o processo de ensino e de aprendizagem, os novos materiais provocam curiosidade nos alunos quando são trabalhados em conjunto com a sala de aula.

Tal afirmativa condiz com os PCN (1998), no qual mencionam que em Ciências Naturais, apresentar a saúde como um estado de equilíbrio dinâmico do corpo e um bem da coletividade é uma meta que não é simples e que precisa ser reiterada em diferentes momentos, por meio de abordagens diversificadas, tendo como percussor o professor.

O processo de aprendizagem de conceitos científicos relacionados aos alimentos e suas propriedades, ao serem associados com diferentes estratégias de ensino, como um jogo didático pedagógico, por exemplo, se tornam compreensíveis de maneira simples. Tal aspecto, também, é discutido nos PCN (1998), no qual apontam que os estudantes devem distinguir diferentes tipos de nutrientes, seus papéis na constituição e saúde do organismo, reconhecendo as doenças resultantes de carência nutricional (proteica, vitamínica e calórica).

A ideia de elaboração de um jogo que abranja os grupos alimentares surge da necessidade de metodologias alternativas que facilitem a compreensão dos alunos a um conteúdo presente em seu cotidiano, e constantemente apresentado nos meios de comunicação. Dessa forma, o conteúdo é abordado com o professor a partir das explicações teóricas, e o jogo funciona como uma atividade que pode ser desenvolvida como parte do processo para a construção do conhecimento acerca da alimentação saudável e um comportamento consciente.

3. A ELABORAÇÃO DO JOGO DIDÁTICO “PIRÂMIDE DOS ALIMENTOS”

O jogo aqui apresentado foi elaborado durante o desenvolvimento da disciplina Metabolismo Alimentar do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, como atividade avaliativa. A proposta da disciplina era a de proporcionar a reflexão sobre como trabalhar em sala de aula do Ensino Fundamental, a temática alimentação saudável de forma lúdica. O jogo didático “Pirâmide dos Alimentos” foi pensado, dentro da perspectiva proposta, utilizando materiais de baixo custo que podem ser encontrados em qualquer lugar do país, o que possibilita a sua reprodução.

O jogo didático “Pirâmide dos Alimentos” objetiva proporcionar o reconhecimento dos diferentes grupos de alimentos que compõem uma pirâmide alimentar, enfatizar a importância de uma alimentação saudável e equilibrada, além de promover a socialização e o trabalho em grupo.

Para a confecção utilizamos: três folhas de isopor, duas folhas de espuma vinílica acetinada, comercialmente conhecida como EVA, na cor preta, duas folhas de EVA na cor bege, cola de isopor, cola branca, quatro folhas de cartolina na cor amarela, dezessete envelopes, pincéis, fita adesiva, três dados, cinquenta e uma figuras de alimentos diversos, cinquenta e um Percevejos e nove palitos de churrasco conforme (FIG.1).



Figura 1- Materiais utilizados na confecção do jogo. Fonte: PIRES, (2017)

Com o material citado, elaboramos três pirâmides alimentares, nove placas contendo as alternativas (a, b, c e d), dezessete envelopes com cartas perguntas e respostas, cinquenta e uma figuras de alimentos diversos e três dados.

Utilizamos as folhas de EVA para fazer a moldura da pirâmide, em seguida, cortamos as folhas de EVA em tiras de aproximadamente 2,5 cm para a base da pirâmide, 2,0 cm para as duas molduras externas da pirâmide e 1,5 cm para as partes internas da pirâmide, colamos em uma das folhas de isopor, as três tiras cortadas, começando pela base da pirâmide. Seguimos com a colagem das tiras menores, que formam a parte interna da pirâmide para a divisão dos grupos alimentares, conforme a (FIG. 2).



Figura 2 - Pirâmide montada com os nomes de cada grupo.

Fonte: Oliveira, (2017).

Separamos imagens de alimentos que compõe cada grupo da pirâmide alimentar, a quantidade de alimentos é variável de acordo com a necessidade de consumo de cada pessoa, por exemplo: na base da pirâmide, cereais e tubérculos estão apresentados com quatro representantes, conforme (FIG. 3):

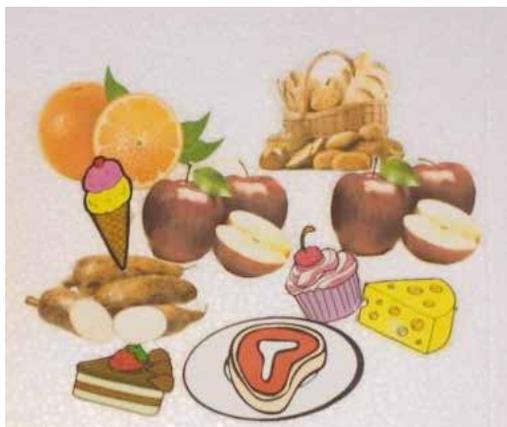


Figura 3 - Figuras de alimentos prontos.

Fonte: OLIVEIRA, (2017)

Formatamos em tamanhos iguais ou aproximados os alimentos encontrados, e em seguida fizemos a impressão, em folha do tipo A4 e colamos em folhas de cartolina para ficar mais resistente, conforme (FIG. 4):

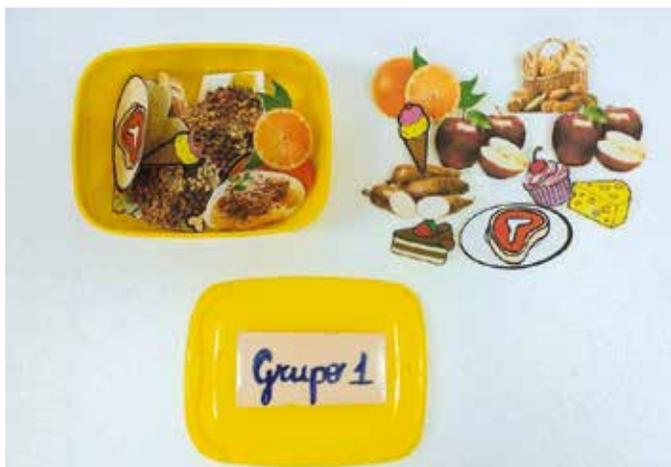


Figura 4 - Figuras de alimentos foram separadas em quantidades iguais.

Fonte: Ferreira, (2017).

Após a colagem, cada figura recebeu um percevejo, que funciona como um fixador do alimento na pirâmide durante a execução do jogo. O percevejo pode ser colado utilizando uma fita adesiva transparente, e um pequeno pedaço de folha de EVA, conforme (FIG.6):



Figura 5 - Percevejos colados com fita adesiva nos alimentos.

Fonte: Pires,(2017).

Desenhamos, com um pincel, os moldes das letras referentes às alternativas (a, b, c e d), que servirampara representara resposta de cada equipe e colamos, com cola branca, em palitos de churrasco, as letras contendo as alternativas (a, b, c e d) desenhadas.

Para a elaboração das perguntas referentes aos grupos alimentares, formatamos todas em um mesmo modelo, em seguida, fizemos a impressão em papel do tipo A4, e colocamos em pequenos envelopes ver (FIG. 6 e 7).



Figura 6 - Envelopes com perguntas e dados utilizados no jogo.

Fonte: Pires,(2017).



Figura 7- Envelopes com perguntas e dados utilizados no jogo.
Fonte: Oliveira, (2017).

3.1 Proposta de aplicação

O jogo foi planejado para ser trabalhado com três grupos, no qual cada grupo terá o mesmo número de participantes. Entretanto, quando essa quantidade não for possível, o aluno que ficar de fora será colocado, juntamente com o professor, para auxiliar na mediação do jogo. Cada equipe terá a sua disposição uma caixa com 17 imagens, referentes aos quatro grupos da pirâmide alimentar, que serão utilizadas mediante a pergunta respondida.

As equipes receberão quatro placas com alternativas (a, b, c e d), as quais serão utilizadas como alternativas de resposta para cada pergunta. Será distribuído um dado por equipe para o lançamento, - quem tirar a maior pontuação iniciará o jogo, conforme (FIG.9):



Figura 8 -Pirâmide montada com os nomes e imagens de cada grupo. **Fonte:** Oliveira, (2017).

O mediador fará perguntas, que estão dentro dos envelopes, para cada equipe, que deverá escolher uma das alternativas propostas, e apenas uma das alternativas será a correta. Será disponibilizado o tempo de 40 segundos para resolver a questão. Quando a resposta da equipe estiver definida um participante deverá levantar a placa com a alternativa que julga ser a resposta correta. Caso a resposta apresentada pelo grupo esteja correta, soma-se 05 (cinco) pontos para a equipe.

Após responder a pergunta, a equipe tem o direito de colocar um alimento na pirâmide alimentar, referente ao grupo nutricional trabalhado na questão. Caso a equipe erre a pergunta feita pelo mediador, ainda, assim, poderá colocar o alimento na pirâmide. Cada alimento colocado corretamente na pirâmide tem o valor de 02 (dois) pontos. Ganhará o jogo a equipe que colocar pelo menos um alimento representante em cada um dos quatro grupos nutricional que se encontram na pirâmide e obtiver maior pontuação.

3.2 Aplicação do jogo didático

Como forma de observação do seu mecanismo na prática, o jogo foi aplicado em sala de aula, na disciplina de Metabolismo Alimentar, com os próprios alunos da disciplina, escolhemos dois grupos distintos, para verificar se o material didático elaborado apresentava alguma falha. É importante destacar, que esta verificação ou aplicação na disciplina, fazia parte da proposta apresentada pela professora, chamada de validação do jogo didático, onde todos os materiais eram testados para verificar se as questões elaboradas estavam coerentes e até mesmo, se existiam erros conceituais.

Foram feitas algumas perguntas sobre o funcionamento do jogo para cada um dos grupos que testaram. Foram elas: 1- O grupo apresentou dificuldades na compreensão de regras? Justifique. 2- O grupo considera que o jogo está em nível adequado

para ser aplicado a uma turma do Ensino Fundamental? Justifique. 3- Vocês consideram que por meio desse jogo é possível associar a teoria do conteúdo trabalhado de forma lúdica com os alunos? Justifique. 4- Por meio desse jogo é possível atrair os alunos a participar dessa atividade lúdica? Vocês perceberam aspectos que podem torna-lo monótono? 5- Na opinião do grupo o que poderia ser mudado no formato do jogo “Pirâmide dos alimentos”? 6- Você aplicaria este jogo em sua sala de aula? As respostas a estas perguntas contribuíram para a melhoria do material elaborado.

Os grupos que realizaram a aplicação do jogo relataram que as regras são simples e de fácil compreensão e fizeram pequenas sugestões. Com relação ao nível de ensino proposto.

No que diz respeito à elaboração das questões, ambos os grupos acreditam estar em nível adequado para a aplicação no Ensino Fundamental, pois de maneira geral entenderam que esse conteúdo pode ser facilmente relacionado ao dia-a-dia do aluno. Em relação à aplicação do jogo pelo professor, é importante destacar que este deve ter objetivos traçados, o que facilitará no processo de avaliação dos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da construção e elaboração desse jogo didático, realizado através da disciplina de Metabolismo Alimentar do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza como uma atividade avaliativa, objetivou-se proporcionar o ensino e a aprendizagem da temática Alimentação saudável, bem como os diferentes grupos de alimentos que compõem uma pirâmide alimentar, enfatizando a importância de uma alimentação saudável e equilibrada, de forma lúdica, tanto para alunos de 80 anos qual o conteúdo é encontrado no livro didático, como para alunos de 60,70 e 90 anos desse nível de ensino.

Devido à necessidade de metodologias alternativas que favoreçam uma relação entre os conteúdos abordados em sala de aula ao cotidiano dos alunos, conclui-se que é de fundamental importância o incentivo e a inserção, por parte do professor, de diferentes estratégias de ensino. Nesse sentido, é válido afirmar que a utilização de jogos didáticos se apresenta como uma estratégia para as aulas de Ciências, pois contribui diretamente com a socialização dos educandos e no trabalho em grupo.

É pertinente destacar, que para haver uma melhor aplicação e compreensão do jogo por parte do aluno é necessário que o professor determine objetivos a serem alcançados durante a execução do mesmo, de modo a promover maior aprendizagem e competências, possibilitando aos envolvidos conscientizar-se pela prática de uma alimentação equilibrada e saudável.

Diante disso, a utilização de jogos didáticos apresenta-se na escola como uma estratégia na construção de conhecimentos de forma mais prazerosa e não como algo rotineiro e tradicional. O aluno precisa tornar-se um cidadão crítico e reflexivo, de modo a concordar ou contrapor conceitos que lhes são apresentados, precisa compreender que a socialização e o trabalho em grupo favorece no desenvolvimento de novas habilidades, capacidades e conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/ 96. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 138 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Guia Alimentar para a População Brasileira**. 2ed. 1. reimpr. Brasília: Ministério da Saúde. 2014.

CARVALHO, A. M. P; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**. Tradução de Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2006.

FIALHO, N. N. **Metodologia do ensino de biologia e química: Jogos no ensino de química e biologia**. 2. ed. Curitiba: InterSaberes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)**. 2016. Disponível em:< <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000027031408112016144626736582.pdf>> Acesso em: 12 maio. 2017.

KISHIMOTO, T. M. (Orgs). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. W. **dos. Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade: (pesquisa em educação)**. São Paulo: Cortez, 2016.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 6.ed. São Paulo: Edusp, 2008.

MAHAM, L. K.; ESCOTT-STUMP, S. **Krause: Alimentos, nutrição e dietoterapia**. 13.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. 1227 p.

MONTENEGRO, L.A. Produção de modelos didáticos para o estudo de poríferos no ensino básico: relato de atividades. **Revista Educação Ambiental em ação**, Ano X, n. 37. Set – Nov, 2011.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Secretaria de Estado da Educação e Cultura. SEDUC. Matrizes Disciplinares do Ensino Fundamental. Piauí: SEDUC. 2013. Disponível em: <<http://www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/Gabinete/3/>> Acesso em: maio de 2017.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Ending Childhood Obesity**. Report of the commission on. Geneva, Switzerland. 26 august 2016, p. 46. Disponível em: < http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/204176/1/9789241510066_eng.pdf?ua=1&ua=1> Acesso em: maio de 2017.

CAPÍTULO 9

**SALA DE AULA INVERTIDA COM
USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS:
UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO
DE ALUNOS NUMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA DO MARANHÃO**

CAPÍTULO 9

SALA DE AULA INVERTIDA COM USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM ESTUDO SOBRE A PERCEÇÃO DE ALUNOS NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO MARANHÃO

*João Batista Bottentuit Junior
Renata Caroline Pereira Reis Mendes
Muranna Silva Lopes
Cristiano de Lima Vaz Sardinha*

1. INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem tem passado por diversos desafios na atualidade, dada as constantes transformações sociais ocasionadas, como, por exemplo, a inserção de ferramentas tecnológicas na vida e ao alcance das pessoas, razão pela qual surge a necessidade de fomentar uma inovação pedagógica, uma vez que o contexto educacional não pode (e/ou não deve) furtar-se da realidade. Tal situação reflete em todos os níveis educacionais, inclusive no Ensino Superior, de modo que este deve primar pela promoção de um ensino de qualidade e, para tanto, deve buscar a promoção do engajamento e da autonomia dos estudantes.

É nesse contexto, corroborado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que as metodologias ativas se consolidaram enquanto uma alternativa para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Afinal, nesta, os educandos assumem o papel central, tornando-se sujeitos ativos e participativos no processo, comprometidos com o estudo e com a realidade em que estão inseridos, orientados pelo professor que estimulará a reflexão e a crítica, e que deve estar preparado para articular as metodologias de ensino em sua práxis.

A sala de aula invertida ou Flipped Classroom é uma dessas metodologias voltadas para o ensino dinâmico e interativo, redirecionando a atenção na sala de aula. Assim, o aluno acessa ferramentas e recursos online, antes, durante e após a aula, sendo que o

ambiente físico da sala de aula fica para as atividades práticas além dos esclarecimentos das dúvidas, discussão de temas, e desenvolvimento da argumentação na realização de atividades mais práticas.

A necessidade de reflexão acerca da recepção, por parte dos alunos, de metodologias inovadoras em um curso marcado por aulas tradicionais (direito), que trabalha com o excesso de teoria e com um quadro de professores reconhecidamente composto por profissionais sem formação docente e/ou que não adotam efetivamente a carreira do magistério, foi o que suscitou a inquietação e levou à realização desta pesquisa. Nesse sentido, o presente artigo foi desenvolvido no intuito de verificar as percepções dos alunos do curso de Direito quanto ao uso da metodologia da sala de aula invertida, ao longo da disciplina intitulada Produção de Textos Jurídicos.

Portanto, por se tratar de uma temática atual, cuja reflexão é relevante e o compartilhamento de dados coletados poderá propiciar à comunidade acadêmico-jurídica a discussão de novas estratégias em sala de aula, o conteúdo aqui apresentado propõe estimular a busca por um processo de qualificação e de aperfeiçoamento profissional. Para tanto, utilizou-se um modelo teórico-metodológico de natureza quantitativa e qualitativa, de estudo exploratório, através de questionário com perguntas abertas e fechadas, bem como, da revisão bibliográfica, fundamentada na obra de autores como Bergman e Sams (2016) e Valente (2014).

Para uma melhor compreensão e sistematização do estudo, o trabalho apresentará um debate acerca do que seja a Sala de Aula Invertida. Em seguida, destaca-se a metodologia utilizada no estudo. Posteriormente, são apresentados e analisados os resultados obtidos e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

2. SALA DE AULA INVERTIDA: UMA ESTRATÉGIA DE METODOLOGIA ATIVA

As metodologias ativas referem-se a um processo amplo e possuem como principal característica a inserção do estudante

como agente responsável pela sua aprendizagem e comprometido com o seu aprendizado. Nelas, o estímulo à crítica e à reflexão é incentivado pelo professor que conduz a aula, mas o centro desse processo é, de fato, o próprio aluno.

Portanto, a participação do educando é que trará a fluidez e a essência de tais metodologias, a fim de construir um aprendizado mais participativo, voltado para o desenvolvimento da habilidade em resolver conflitos e trabalhar em grupo, buscando adequar-se ao ritmo de cada um e considerando a realidade em que estão inseridos.

Dado o contexto atual de transformações sociais, científicas, culturais, etc., em que se vive, o qual está aliado à facilidade de acesso às tecnologias digitais e ao crescente número de estudantes desatentos, as metodologias ativas surgem como uma ferramenta para o enfrentamento do modelo tradicional, imposto e aceito ao longo do tempo. Cabe ao professor a função de buscar alternativas didático-pedagógicas capazes de estimular, contribuir e proporcionar o interesse e a autonomia do aprendiz, desenvolvendo-o como um todo, para que ele seja capaz de compreender aspectos cognitivos, socioeconômicos, afetivos, políticos e culturais. Logo, deve-se atentar para as dificuldades e particularidades do público com que se trabalha, uma vez que o processo de educar deixou de ser baseado na mera transmissão de conhecimentos.

A Sala de Aula Invertida ou Flipped Classroom é uma modalidade metodológica que propõe a inversão da prática tradicional da sala de aula e que contempla a utilização de tecnologias digitais, de modo a contribuir para a construção do conhecimento, por meio de videoaulas, jogos, arquivos de áudio, applets, entre outras ferramentas. Sobre isso, cabe ressaltar que “o tipo de material ou atividades que o aluno realiza on-line e na sala de aula variam de acordo com a proposta sendo implantada, criando diferentes possibilidades para essa abordagem pedagógica” (VALENTE, 2014, p.86).

Assim, a atuação do professor se transforma, pois este passa a contar com o auxílio dos recursos que otimizam o tempo

em sala de aula, utilizando-os em atividades interativas, aprofundamento e discussões sobre o tema abordado (BARSEGHIAN apud TREVELIN et al, 2013, p. 5).

Segundo Schneider et al. (2013), alguns autores têm apresentado a Sala de Aula Invertida como uma alternativa à organização escolar, sobretudo por contribuir com a independência do aluno na construção do conhecimento, de acordo com suas características e estilo de aprendizagem. Nesse sentido, o professor assume o papel de mediador entre o conhecimento e o aluno. Essa metodologia demanda que o aluno estude o conteúdo fora do ambiente físico da classe, de acordo com o seu tempo, preferencialmente, antes da aula presencial, para que ele possa acompanhar as discussões e obter um melhor aproveitamento das informações.

Portanto, considerando que o estudante administra a sua agenda de estudos, é possível conferir a ele mais autonomia, proporcionando o desenvolvimento de um maior senso de responsabilidade sobre seu próprio processo de aprendizagem. Isso permite que ele tenha um papel ativo nessa trajetória e se envolva mais profundamente com o assunto explorado. Essa estratégia também contribui para que as lacunas na compreensão do conteúdo se tornem mais visíveis, tanto por parte dos professores como dos alunos, devido à constante interação e orientação na aplicação do conhecimento.

Outro benefício, talvez um dos mais importantes dessa metodologia, é a possibilidade de promover debates mais avançados em sala, uma vez que o conteúdo foi previamente estudado pelo aluno, oferecendo um nível de discussão mais elevado e um conhecimento mais abrangente a todos os envolvidos. Além disso, exige-se uma brusca mudança de comportamento do estudante, tanto dentro quanto fora da sala de aula, já que ele passa a ter maior autonomia, uma participação mais ativa e desenvolve novas habilidades.

A inversão fala a linguagem dos estudantes de hoje (conectados, usuários de diversos recursos digitais); ajuda os alunos ocupados (aqueles que faltam às aulas, que moram longe, que

estão sobrecarregados); ajuda os que têm dificuldade de aprendizado (eles podem pausar e voltar o vídeo com a explicação, o que não é possível em uma aula tradicional, e ganham mais atenção do professor durante as tarefas em sala); aumenta a interação com eles durante as atividades; muda o gerenciamento da sala de aula, acabando com problemas com alunos que atrapalham os colegas; permite que os pais participem mais e aprendam junto com seus filhos em casa; e induz ao que os autores chamam de ‘programa reverso de aprendizagem para o domínio’, no qual os alunos progredem dentro do seu próprio ritmo, caminho que os autores optaram por seguir e desenvolveram ao longo de anos (BERGMAN et al, 2016).

A atuação do professor é extremamente importante, porque, dentre diversas ações, ele precisa refletir melhor sobre suas condutas, especialmente se os alunos não realizarem o estudo prévio necessário e encontrarem dificuldades de acompanhar a interação em classe, o que pode gerar desmotivação e desinteresse pelo conteúdo, interferindo negativamente no aprendizado. Para isso, é necessário um bom planejamento dos objetivos de ensino e uma programação detalhada do que será lecionado, o que irá subsidiar a escolha dos conteúdos a serem estudados previamente e das atividades mais adequadas para aplicação em sala de aula. Isso faz com que se reflita sobre as dinâmicas e exercícios a serem utilizados durante os encontros.

É válido frisar que não há obrigatoriedade de inversão em todas as aulas. O docente poderá utilizar-se da inversão apenas no estudo de uma temática específica, de algumas ou de todas. O importante é que a proposta e sua relevância sejam explicadas previamente aos alunos, para que se sintam motivados, envolvidos e não apresentem resistência.

Essa estratégia metodológica demanda que todos estejam engajados no processo, que pesquisem e sejam criativos, compartilhem, problematizem, reflitam o conhecimento em sala constantemente. Ou seja, sua adoção pode trazer contribuições, desde que cuidados sejam tomados em relação à adaptação e preparação dos educandos e dos professores à proposta, visto que todo o processo

requer um esforço coletivo dos sujeitos, a fim de se obter êxito no ensino e aprendizagem dos estudantes.

3. METODOLOGIA

Com o intuito de investigar as percepções dos estudantes acerca da utilização da estratégia da Sala de Aula Invertida, buscando o aprimoramento do processo de construção do conhecimento, selecionou-se a disciplina Produção de Textos Jurídicos, integrante da estrutura curricular do curso de Direito de uma instituição pública de ensino superior, da cidade de São Luís/MA, para verificar as percepções dos alunos. Tal disciplina possui uma carga horária total de 60 horas e tem o objetivo de proporcionar um aparato teórico e prático em relação à leitura e à escrita de diferentes textos e gêneros, especialmente acadêmicos e jurídicos, desenvolvendo a habilidade da leitura, interpretação e escrita.

Participou da pesquisa um total de 24 discentes, com faixa etária entre 20 e 41 anos de idade, durante o mês de janeiro de 2017. Suas identidades foram preservadas e seus nomes foram designados por códigos (A1, A2, A3, A4, A5 e assim sucessivamente). Nesse sentido, informa-se que, por questões éticas de pesquisa, foi assinado um termo de consentimento dos estudantes e da professora, autorizando a participação na pesquisa, bem como a análise e a publicação dos dados e dos resultados.

O estudo assume, portanto, um caráter exploratório, uma vez que pretende explorar uma temática inovadora, com a intenção de “proporcionar maior familiaridade com o problema” (GIL, 2002, p. 41). Além disso, constitui-se enquanto uma análise das potencialidades da referida estratégia para a aprendizagem dos alunos.

A pesquisa desenvolveu-se em três encontros presenciais. Em um primeiro momento, os alunos receberam informações acerca da metodologia ativa em questão, seu desenvolvimento e objetivos. Na mesma ocasião, os alunos forneceram os seus números de contato telefônico, fazendo com que fosse criado um

grupo da turma/disciplina no aplicativo WhatsApp, onde foram disponibilizados vídeos, antes mesmo da realização de cada encontro presencial.

Em seguida, foram selecionados e escolhidos vídeos prontos, disponíveis na internet (*YouTube*), que foram encaminhados dois dias antes de cada aula presencial, preocupando-se em adequar o tempo/duração, para que não ficasse demasiadamente extenso e cansativo, além da imagem, da clareza e da atualidade do conteúdo, uma vez que a intenção residia em efetivamente auxiliar na aprendizagem.

Para obtenção dos resultados desta pesquisa foi aplicado um questionário, instrumento de coleta de dados, com perguntas abertas e fechadas, totalizando nove perguntas, sendo quatro perguntas de múltipla escolha e cinco subjetivas. Inicialmente, solicitou-se a obtenção de dados sobre o perfil do estudante. Por conseguinte, buscou-se conhecer as condições de acesso ao material disponibilizado e, ainda, a percepção dos alunos acerca do emprego das TIC e da estratégia da sala de aula invertida nas aulas do curso de Direito.

Estando pronto o corpus deste estudo, iniciou-se o processo de análise dos resultados, procedendo-se com a análise estatística dos dados, seguida da análise crítica, quando foi realizada uma síntese das informações obtidas.

4. RESULTADOS

A análise dos dados teve como foco a apresentação dos resultados por intermédio de uma interpretação clara e fundamentada, com base teórica e prática, a partir da participação de 24 acadêmicos do curso de Direito de uma instituição superior pública.

Inicialmente, verificou-se que 92% dos participantes estão da faixa etária entre 20 e 29 anos, 4% possuem entre 30 e 49 anos e 4% entre 40 e 49 anos. Logo, o público estudado é composto integralmente por adultos, em sua maioria jovem, com idade entre 20 e 30 anos.

Idade dos participantes

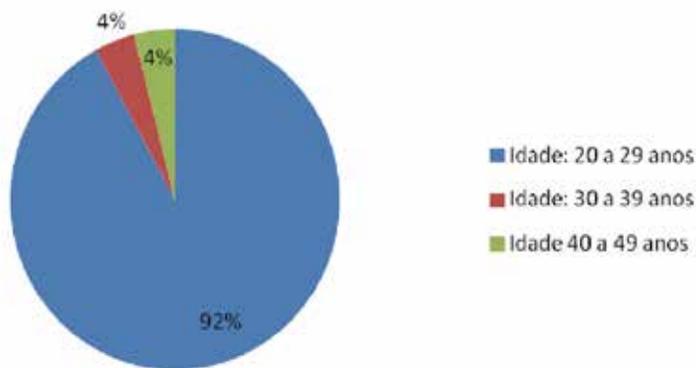


Gráfico 1 - Idade dos participantes.

Fonte: dados da pesquisa, 2016.

Fundamentando-se nas propostas da Metodologia Ativa, faz-se mister que o professor, enquanto mediador do processo, possa conhecer e traçar um perfil do público, de forma a adequar as estratégias da aula para incentivar e motivar a aprendizagem, tornando-a atraente, significativa e individualizada, direcionando o conteúdo e sua abordagem, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos.

Nesse sentido, o Artigo 43, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, destaca que: “A educação superior tem por finalidade: I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996). Por isso, a segunda questão fez referência ao uso das tecnologias digitais para a promoção da aprendizagem pelos professores do curso de Direito, de modo geral. O Gráfico 2 apresenta os resultados sobre essa abordagem.

Emprego das TICs em sala de aula pelos professores

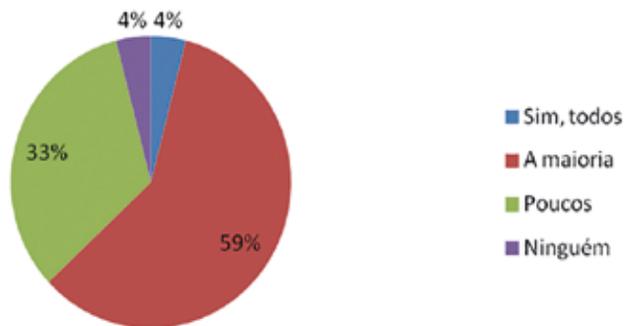


Gráfico 2 - Emprego das TIC em sala de aula pelos professores.
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Pelo que se observa, o gráfico indica que 59% dos sujeitos pesquisados acreditam que a maioria dos professores utiliza as tecnologias digitais para a promoção da aprendizagem, sendo que 33% consideram o emprego destas por parte de poucos. Tal dado pode indicar que tem havido uma preocupação, por parte dos docentes do ensino jurídico, no aperfeiçoamento didático-pedagógico, buscando-se empregar ferramentas metodológicas diversificadas que auxiliem nas aulas, inclusive por serem reconhecidas pelos estudantes. Logo, “Ensinar Direito não é mera transferência de informação como reprodução de dogmas, das teorias doutrinárias e textos legais, essas ações fazem parte de um sistema arcaico” (OLIVEIRA, 2016, p.75).

Ao perguntar pelo modo como viam o emprego das TIC nas aulas do curso em questão, observou-se que 96% dos discentes responderam que as recebem de maneira positiva, sendo que apenas 4% mostraram-se indiferentes. Por outro lado, não houve incidência de aspecto negativo apontado, conforme mostra o Gráfico 3:

Recepção dos alunos às TIC

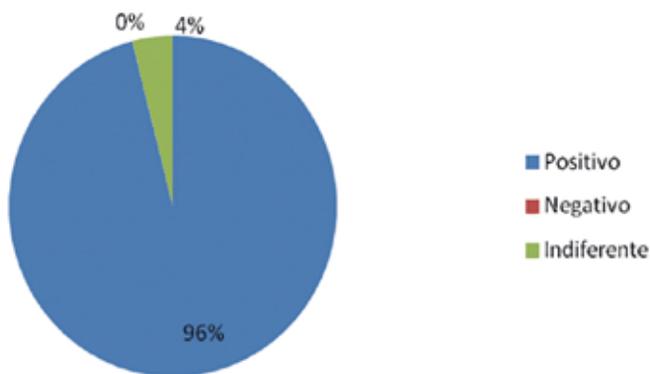


Gráfico 3 - Recepção dos alunos às TIC.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Embora se trate de um curso que, reconhecidamente, possui um histórico de prática de ensino atrelado ao ensino tradicional, voltado, sobretudo, para a formação de profissionais que desenvolverão conhecimento técnico-jurídico, pode-se observar que, os alunos têm compreendido, por exemplo, que, de acordo com as suas próprias palavras, as tecnologias digitais “tornam a aula mais dinâmica e são capazes de aproximar e exemplificar melhor” (A1), “melhora[m] a fixação do conteúdo, porque chama[m] a atenção do aluno” (A2), oportunizam a “otimização do tempo” (A4) e “diminui[em] a tensão das aulas tradicionais” (A3).

A quarta pergunta centrou-se na experiência dos acadêmicos em relação à sala de aula invertida, onde 96% destes visualizaram-na de maneira positiva e apenas 4% indicaram ver algum aspecto negativo para o processo de ensino-aprendizagem. É o que se pode depreender dos dados apresentados no Gráfico 4, que segue abaixo:

Sobre o uso da sala de aula invertida

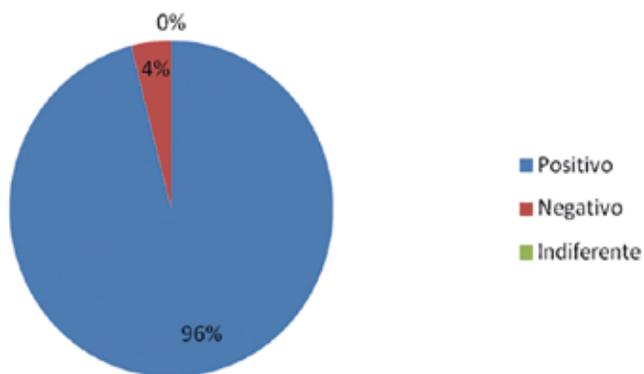


Gráfico 4 - Sobre o uso da sala de aula invertida.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A partir desse questionamento, alguns comentários dos discentes indicaram que a estratégia “instiga o aluno a estudar mais do conteúdo em casa, para que quando for à sala de aula já tenha mais noção do assunto” (A6), “permite o diálogo por meio das posições conflitantes e criativas” (A3), de modo que “o aluno já pode levar possíveis dúvidas e participar melhor da aula” (A7). Ou seja, confirma-se, então, o que Bergman e Sams (2016) defendem em relação a esse modelo de aprendizagem, demonstrando que os alunos se sentem motivados e comprometidos a aprender, haja vista a clara intenção de promover a sua autonomia. O Gráfico 5, por sua vez, apresenta os seguintes dados:

Videoaula como facilitadora da aprendizagem

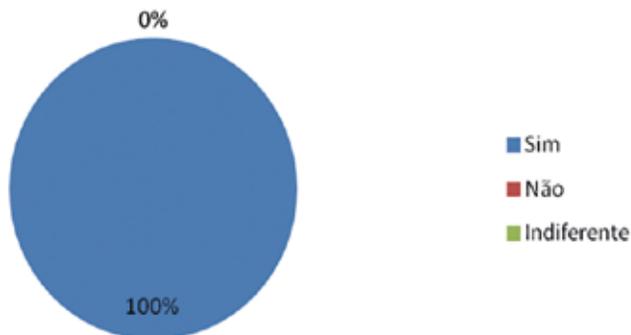


Gráfico 5 - Videoaula como facilitadora da aprendizagem.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

De acordo com o gráfico, todos consideraram a videoaula uma ferramenta facilitadora da aprendizagem, razão pela qual se pode ratificar o entendimento de Mattar (2009), que diz que essa ferramenta é capaz de enriquecer as aulas, empregando formas variadas de estímulo aos alunos.

Em complemento, as perguntas 6 e 7 diziam respeito ao dispositivo e ao local utilizado para acesso às videoaulas. Constatou-se que os dispositivos mais utilizados foram o *notebook* e o *smartphone*, em detrimento dos demais. Isso significa que os aparelhos remotos se popularizaram, fazendo com que o docente não fique alheio ao emprego destes, até pelo fato de terem se tornado ferramentas pedagógicas capazes de ampliar a interação, a motivação, a flexibilidade e a autonomia do estudo. Nesse caso, os professores devem sim inseri-los em sua prática.

Dispositivo utilizado

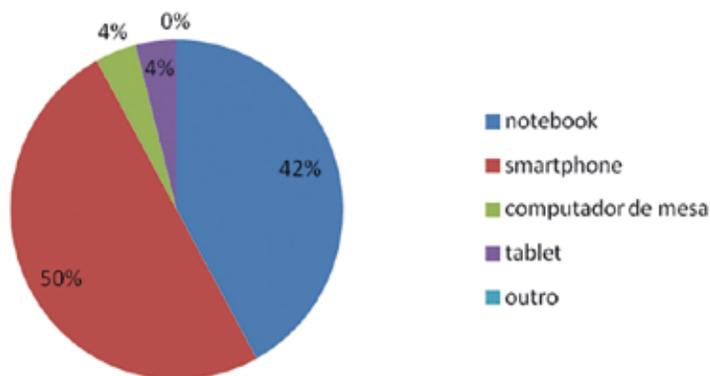


Gráfico 6 - Dispositivo utilizado.
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

No que tange ao local utilizado para o acesso da videoaula, os resultados do Gráfico 7 apontam que o principal ambiente foi a casa, validando, portanto, os dados apresentados pela 11ª edição da pesquisa TIC Domicílios 2015, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI BR), pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC BR) e pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC BR), responsável por auferir a posse, uso, acesso e hábitos dos brasileiros em relação às TIC. Conforme esses dados, o Brasil possui 34,1 milhões de domicílios com acesso à rede mundial de computadores (PORTAL BRASIL, 2016).

Local de visualização da videoaula

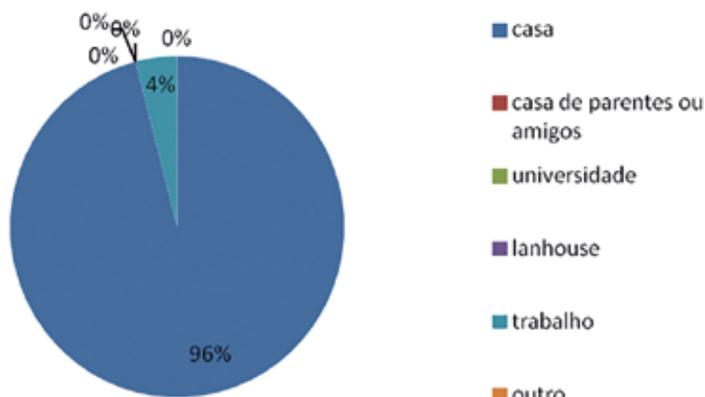


Gráfico 7 - Local de visualização da videoaula.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Quanto à indicação das vantagens percebidas no uso dessa metodologia, as respostas dos discentes se relacionam com o que foi identificado por Oliveira (2015), ao comentar suas principais vantagens. Desse modo, apontou-se que: dá uma dinâmica maior à aula; diversifica o modo de ensinar e absorver conteúdos; possibilita a seleção de dúvidas relevantes; pode ser visto em qualquer local com acesso à internet; é maleável com o tempo, possibilitando assistir repetidas vezes; melhora o aproveitamento do tempo em sala de aula; e antecipa o assunto.

Em relação às desvantagens, a maioria dos alunos apontou a ausência física de um profissional, o que pode explicar a repetição do modelo tradicional ao qual já estão habituados, gerando certa resistência e exigência da permanência de aulas expositivas; a prática pode se tornar viciante e reduzir o interesse pelas aulas presenciais; a requisição de disciplina e compromisso por parte deles para, efetivamente, acessarem o material enviado fora do ambiente físico da sala de aula; o consumo de tempo fora da aula, interferindo e comprometendo atividades extraclasse,

como lazer e trabalho, por exemplo; a dependência da internet, já que nem sempre podem ter as condições de acesso à rede.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo educacional não acontece de maneira isolada e independente. É necessário vislumbrar todas as transformações ocorridas na sociedade e buscar adequá-las às estratégias de ensino, para que se alcance o interesse e o desenvolvimento integral dos alunos, inclusive no Ensino Superior.

O curso de Direito, via de regra e, por motivos diversos, tem se baseado na explanação do conteúdo, com o intuito de transferir teorias doutrinárias, dogmas e textos legais, repetindo a prática tradicional de um sistema arcaico. Por isso, entende-se urgente uma mudança de postura, no sentido de buscar ferramentas e inovações didático-pedagógicas, como é o caso das metodologias ativas, que formam profissionais capacitados e autônomos. Sabe-se que o mercado de trabalho tem exigido dos egressos o domínio de habilidades múltiplas, que ultrapassam a simples absorção do conteúdo. Trabalho em equipe, investigação, autonomia, solução de problemas, criatividade e sociabilidade são apenas algumas das exigências atuais.

Diante dessas considerações, o presente estudo ocupou-se em analisar a estratégia da sala de aula invertida do ponto de vista dos estudantes de Direito de uma instituição de ensino superior pública no Estado do Maranhão. Após a sua realização, foi possível traçar algumas conclusões, aliando-se a teoria e a prática.

Os graduandos, em sua maioria, concordaram e valorizaram o uso das tecnologias digitais pelos professores da área, o que pode revelar um movimento de preocupação com os métodos empregados, um investimento no aperfeiçoamento e uma reflexão acerca da práxis docente. Os professores do curso de Direito, assim como, das demais áreas, devem se valer de abordagens diversas para auxiliar em sua prática de ensino e motivar os alunos, promovendo o conhecimento.

Observou-se que a proposta, conforme foi aplicada, através da videoaula, obteve êxito, já que os estudantes viram nesta um instrumento facilitador do ensino, pois incentiva o estudo e a busca por conhecimentos para além do ambiente físico da sala de aula, possibilitando ainda, que conheçam previamente o que será trabalhado, que se organizem onde, quando e pelo tempo necessário, já que podem pausar e repetir o estudo, por exemplo.

Ademais, por intermédio da sala de aula invertida, foi possível enriquecer o encontro presencial, incitando o debate, levantando questionamentos e apresentando informações extra-aula por parte de quem pesquisou por conta própria. No entanto, dentre as desvantagens apontadas, destacou-se a ideia de que os estudantes do referido curso estão habituados ao modelo tradicional de ensino, uma vez que, indicaram a falta da presença física do professor como um aspecto negativo. Com isso, nota-se certa resistência ao modelo, que exige compromisso e disciplina com os estudos extraclasse.

A pesquisa também revelou que a cultura do auto estudo e a autonomia dos estudantes ainda são um desafio a ser enfrentado. Dessa forma, o professor tem um papel crucial, devendo estar preparado para conhecer o público com que trabalha, planejando aulas e empregando metodologias diversificadas, atrativas e condizentes com a realidade estudantil. Além disso, deve incentivar o engajamento, a criticidade e a emancipação do aprendiz, tornando a aprendizagem mais significativa e relevante.

Apesar do universo limitado da amostra da pesquisa, o estudo pretende contribuir para as reflexões acerca das metodologias ativas e do uso das TIC no ensino superior jurídico, bem como incentivar a evolução de estudos vindouros, direcionados ao ensino do Direito.

REFERÊNCIAS

BARSEGHIAN, T. Three Trends That Define the Future of Teaching and Learning. In: TREVELIN, A. T. C.; PEREIRA, M. A. A.; OLIVEIRA Neto, J. D. A Utilização da “Sala de Aula Invertida” em cursos superiores de tecnologia: comparação entre o modelo tradicional e o modelo invertido “Flipped Classroom” adaptado aos estilos de aprendizagem. **Revista de Estilos de Aprendizagem**, n. 12., v. 11, 2013. Disponível em: <http://www2.uned.es/revista_estilosdeaprendizaje/numero_12/articulos/articulo_8.pdf>. Acesso em: 18. jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília: MEC, 1996.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Aprendizagem invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Gen, LTC. 2016.

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

OLIVEIRA, A. M. Flipped classroom: um referencial teórico para o processo educativo. **Paideia - Revista científica de Educação à distância**, n. 11., v. 7., 2015. Disponível em: <<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path%5B%5D=407>>. Acesso em: 18. Jan. 2017.

OLIVEIRA, E. M. P. Docência em Direito e a “sala de aula invertida” como opção metodológica ativa. In: **Revista Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**. n. 12., v. 12. p. 59-77. Araxá. Disponível em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/497>>. Acesso em: 18. jan. 2017.

PORTAL BRASIL. **Pesquisa revela que mais de 100 milhões de brasileiros acessam a internet.** 2016. 13. Set. 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/ciencia-e-tecnologia/2016/09/pesquisa-revela-que-mais-de-100-milhoes-de-brasileiros-acessam-a-internet>>. Acesso em: 18. jan. 2016.

SCHNEIDER, E. I., SUHR, I. R. F., ROLON, V. E. K; ALMEIDA, C. M. Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. In: **Revista Intersaberes**, n. 16, v. 8, p. 68-81. 2013. Disponível em: <<http://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/499/316>>. Acesso em: 18. jan. 2017.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. 2014. In: **Educar em Revista**. Edição Especial n. 4. Curitiba: Editora UFPR. 2014. p. 79-97. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>>. Acesso em: 18. jan. 2017.

Agradecimentos

Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA

CAPÍTULO 10

INTERAÇÃO NO AMBIENTE
VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COM
USO DO APLICATIVO TELEGRAM

CAPÍTULO 10

INTERAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COM USO DO APLICATIVO TELEGRAM

Naisis Castelo Branco Andrade Farias

Marcos Sávio Sabino de Farias

Isabel Maria Sabino de Farias

1. INTRODUÇÃO

Viver a comunicação digital é uma necessidade atual quase que impositiva no cotidiano do educador contemporâneo. Do passado não muito distante, restam as lembranças do quadro negro e das pontas de giz que desenhavam todo o nosso conhecimento. De lá para cá, passamos pelo papel stencil, retroprojeto, quadro branco, data show, áudio-cassete, vídeo-cassete, CDs, DVDs e toda uma gama de recursos, que à sua época, foram importantes para a formação de milhares de pessoas. Com certeza, cumpriram a sua função de ajudar o professor a desenvolver uma aula mais dinâmica, participativa, ou no mínimo, mais interessante.

Ainda hoje, muitos destes recursos são utilizados pelos mestres nas salas de aula. Alguns, certamente, estarão presentes na educação por muito tempo. Contudo, houve uma significativa evolução nos processos educacionais com o advento da tecnologia. Não por menos, poderíamos chamar de revolução, tamanho foi o impacto na sociedade, assim como na educação.

A tecnologia trouxe novos elementos, novos recursos e possibilidades. Ampliou a visão de mundo dos educadores, quebrou barreiras, diminuiu distâncias, integrou pessoas, faculdades, escolas, enfim, deu um novo impulso ao processo de educar.

A rede mundial de computadores, em especial, acabou por fazer parte, naturalmente, dessa revolução. Sites, blogs, comunidades online, serviços de email, aplicativos, aulas online, sistemas de ensino a distância, entre outros, são apenas alguns destes elementos que hoje configuram não apenas na vida das pessoas, mas em todo o projeto de comunicação dentro da educação.

Soma-se a isso, a ampliação dos sistemas de internet em banda larga e a popularização de smartphones e tablets, que juntamente com políticas públicas e ações da rede privada, ampliaram o universo de pessoas conectadas em todo o mundo.

Essa conexão, em todos os níveis, tornou a comunicação mais interativa, mais rápida e reforçou o papel do educador na medida em que ele teve de adaptar-se aos novos tempos. Vale ressaltar que os ambientes virtuais surgem como outra realidade na educação e se abrem para a criação de espaços diferentes, principalmente a distância.

De acordo com Almeida (2003, p. 334):

Ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na Internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado design educacional, o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade.

Esses espaços virtuais de aprendizagem oferecem condições para a interação permanente entre os seus usuários. A hipertextualidade facilita a propagação de atitudes de cooperação entre os seus participantes, para fins de aprendizagem. A conectividade garante o acesso rápido à informação e à comunicação interpessoal, em qualquer tempo e lugar, sustentando o desenvolvimento de projetos em colaboração e a coordenação das atividades. Essas três características - interatividade, hipertextualidade e conectividade - já garantem o diferencial dos ambientes virtuais para a aprendizagem individual e grupal.

No ambiente virtual, a flexibilidade da navegação oferece aos estudantes a oportunidade de definirem seus próprios caminhos de acesso às informações desejadas, afastando-se de modelos massivos de ensino e garantindo aprendizagens personalizadas.

Nas palavras de Derrick Kerckhove (1995, p. 104), os ambientes virtuais de aprendizagem caracterizam-se como espaços em que ocorre a “convergência do hipertexto, multimídia, realidade virtual, redes neurais, agentes digitais e vida artificial, desencadeando um senso partilhado de presença, de espaço e de tempo”. Possibilita, dessa forma, a criação de um entorno vivo, quase orgânico de inteligências humanas trabalhando em muitas coisas que tenham relevância potencial para os demais”, a webness. A expressão webness designa o modelo idealizado de processo de aprendizagem cooperativo, característico da sociedade digital.

As características tecnológicas do ambiente virtual devem garantir o sentimento de tele-presença. Ou seja, mesmo que os usuários estejam em espaços distanciados e acessem o mesmo ambiente em dias e horários diferentes, eles se sintam como se estivessem fisicamente juntos, trabalhando no mesmo lugar e ao mesmo tempo. Para que essas funcionalidades aconteçam, é preciso que muito além das tecnologias disponíveis e do conteúdo a ser trabalhado em uma disciplina ou projeto educativo, que se instale uma nova pedagogia.

Ainda segundo Derrick Kerckhove (1995, p. 105), as primeiras versões de ambientes virtuais de aprendizagem para educação foram modeladas com base em quatro estratégias, com relação às suas funcionalidades:

1. Incorporar elementos já existentes na Web, como correio eletrônico e grupo de discussão;
2. Agregar elementos para atividades específicas de informática, como gerenciar arquivos e cópias de segurança;
3. Criar elementos específicos para a atividade educacional, como módulos para o conteúdo e a avaliação;
4. Adicionar elementos de administração acadêmica sobre curso, alunos, avaliações e relatórios.

Essas estratégias orientaram a criação dos primeiros ambientes virtuais, estavam ligados à visão de uma sala de aula presencial. O uso desses ambientes mostrou, no entanto, que se tratava de uma outra realidade educacional, com características e sentidos próprios.

Foi então que surgiram os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), *softwares* educacionais via internet, destinados a apoiar as atividades de educação a distância. Estes softwares oferecem um conjunto de tecnologias de informação e comunicação, que permitem desenvolver as atividades no tempo, espaço e ritmo de cada participante.

2. O USO DE TELEGRAM NA EDUCAÇÃO: TRIPLHAS DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO

Os ambientes virtuais de aprendizagem podem ser utilizados em: atividades presenciais, possibilitando aumentar as interações para além da sala de aula; em atividades semi-presenciais, nos encontros presenciais e nas atividades à distância; oferecendo suporte para a comunicação e troca de informações e interação entre os participantes.

Conforme Moraes (2002, p. 203): “em qualquer situação de aprendizagem, a interação entre os participantes é de extrema importância. É por meio das interações que se torna possível a troca de experiências, o estabelecimento de parcerias e a cooperação”. Os ambientes virtuais de aprendizagem agregam várias tecnologias encontradas na Web para provê a comunicação, disponibilização de materiais e administração do curso. O conjunto de funcionalidades que cada ambiente possui é estabelecido pelos requisitos definidos em cada ambiente.

Essa revolução digital na Educação, intensificada pela comunicação em rede, passando pelos ambientes virtuais, foi o embasamento para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Especialização em Gestão Educacional em Redes realizada pela Universidade Federal do Piauí (FARIAS, 2016), produção da qual decorre as reflexões desse escrito.

Com efeito, a formulação e o desenvolvimento do projeto de intervenção decorrente desse TCC apoiou-se na constatação de que, nos últimos anos, “cresceu o emprego de estratégias interativas” em processos de formação profissional na área educacional, tal como assinalam Farias et al. (2014). Igualmente, ancorou-se no argumento das autoras de que as opções metodológicas não são neutras, mas tecidas e envolvidas por determinados ideais pedagógicos, havendo “relação direta entre estratégias de ensino, método e fins educativos” (IDEM, p. 140).

Para o TCC foi proposto um projeto de intervenção visando à aplicação de conhecimentos adquiridos ao longo do Curso, em especial, no uso diferenciado de um comunicador instantâneo com foco na Educação e voltado a um grupo de estudo particular. O comunicador instantâneo escolhido foi o aplicativo Telegram. Durante a intervenção foi trabalhado com o grupo como utilizar os recursos da ferramenta na Educação e oferecido suporte à instalação e uso do aplicativo.

Denominado de “Projeto AVA/EAD”, essa intervenção pedagógica foi baseada no uso em Educação do comunicador instantâneo Telegram como apoio para aprendizagem colaborativa e interação entre grupos de estudo. A escolha foi baseada em pilares como aplicabilidade, usabilidade, interação e avaliação.

A justificativa para uso desta ferramenta é que a mesma possibilita, entre outros recursos, a criação de uma comunidade virtual que permite a troca de mensagens e consegue agregar pessoas que desejam se comunicar, recebendo e enviando mensagens escritas, sonoras, de vídeo e arquivos pela internet em tempo real.

Trata-se de um meio de comunicação virtual relevante para a construção do conhecimento na educação a distância e nas organizações. O aplicativo também apresenta inúmeras vantagens para grupos de estudo e tarefas afins, não apenas pela facilidade de instalação e uso da ferramenta, mas pelos recursos que propiciam a troca de conhecimento e experiências, além de uma comunicação entre os participantes de forma mais rápida e eficiente.

Para o funcionamento da intervenção, executada entre os meses de fevereiro e março de 2016 foram estruturadas quatro estratégias bem definidas: captação de usuários; desenvolvimento de conteúdo; interatividade com o grupo e avaliação do projeto.

Na primeira etapa, de captação de usuários, foi disponibilizado um link rápido para acesso e instalação do aplicativo, junto com o texto convite, tendo como alvo principal alunos do próprio curso de Especialização em Gestão Educacional em Redes. Mesmo com toda a popularidade do Telegram, que tem ampliado a sua base de usuários no Brasil, partiu-se do pressuposto de que nem todos os usuários não possuíam o aplicativo instalado. A estratégia permitiu montar um grupo específico de integrantes com foco na Educação. Evitou-se, assim, convidados aleatórios que pudessem atrapalhar o processo. Este foco no público-alvo determinou um grupo mais interessado nos estudos e na aprendizagem. Ao final, conseguiu-se formar um grupo composto por 13 pessoas, incluindo a orientadora do TCC e as duas administradoras do grupo e executoras do projeto.

Para a chegada de cada novo usuário integrado ao grupo foi desenvolvido um texto de boas-vindas, visando reforçar a formação do mesmo e tornar o trabalho mais objetivo, além de tornar o ambiente mais acolhedor. O resultado da captação de usuários foi satisfatório, pois foi focado em um público qualitativo.

Na segunda etapa, de desenvolvimento de conteúdo, os textos e imagens com conteúdos específicos foram postados em datas aleatórias, dentro do prazo estipulado no projeto para execução do mesmo. Quanto ao conteúdo publicado, foram elaborados tópicos que destacaram: o motivo da escolha do Telegram; o recurso de navegação e busca por links; a citação de usuários em mensagens; a menção de contatos; o uso de Hastags e envio de arquivos pelo aplicativo.

Além das imagens, foram postados em forma de texto os aspectos que tornavam alguns dos recursos do Telegram especiais para a educação, como por exemplo, a organização do

conteúdo por assuntos e por usuários, além da possibilidade de envio de arquivos nos formatos: doc, ppt, jpg, zip, mp4, etc.

A estas informações foram adicionados complementos de atualizações do aplicativo e sobre como o mesmo é rápido e seguro. O conteúdo inserido conseguiu abordar os recursos mais importantes do Telegram para uso em ambiente virtual de aprendizagem.

Na terceira etapa, de interatividade, o grupo interagiu de forma regular, mas satisfatória, na medida em que os conteúdos eram seguidos de explicações e sempre deixou-se em aberto o suporte para qualquer dúvida ou questionamento.

As principais interações e melhores avaliações se voltaram para os recursos de envio de documentos nos formatos mais utilizados na educação, como *Word*, *PowerPoint*, *Excel*, Imagem JPG, PNG, PDF, etc, e até o uso do link de vídeo da rede social YouTube, cujo aplicativo proporciona assistir ao vídeo dentro da própria ferramenta, sem sair para link externo. Essa interação tornou a atividade bastante dinamizada e interessante para os participantes.

Por ser um grupo bem focado e voltado para a aprendizagem na ferramenta, não houve qualquer problema na interação com os usuários. Percebeu-se que o foco foi mantido, pois não houve postagem que fugisse ao tema e que causasse distração. O grupo no início estava um pouco tímido, mas no final, houve maior interação.

A intervenção realizada possibilitou aos participantes vivenciarem vários usos do Telegram em situação de ensino, revelando seu potencial para ampliar conhecimentos prévios, fomentar interações e trocas entre pares e, sobretudo, mediar aprendizagens significativas.

3. AVALIANDO A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

A avaliação é uma fase importante do ciclo didático do ato de ensinar e que na proposta de intervenção detalhada foi realizada por meio da coleta de dados junto aos participantes

utilizando um recurso virtual de formulário de pesquisa online. A intenção foi conhecer a opinião dos usuários se o aplicativo tinha de fato funcionalidade para um projeto de comunicação virtual como foi por proposto.

O questionário, aplicado no mês de março de 2016, foi respondido por 10 dos 13 participantes do grupo.

De acordo com as respostas, seis dos participantes já conheciam o Telegram antes de serem convidados para o Grupo AVA/EAD, o que evidencia um bom entendimento do assunto. Quanto às informações postadas pela administração do grupo, todos as consideraram satisfatórias, validando a estratégia de escolha e postagem de conteúdo orientado aos recursos mais importantes do Telegram. Este mesmo movimento foi identificado ao questionamento sobre o uso dos recursos do Telegram para atividades educacionais à distância.

Perguntados se indicariam o Telegram para alguma atividade educacional à distância, todos os participantes manifestaram-se positivamente.

Uma maior variação de respostas foi verificada na pergunta sobre os recursos de compartilhamento de arquivos: seis marcaram “todas as opções”, enquanto um escolheu “envio de arquivo zipado”, outro escolheu “envio de arquivo no formato PDF” e dois ficaram com a resposta “envio de arquivo no formato PowerPoint”. Observa-se que a maioria reconheceu que o grupo de ferramentas do Telegram para compartilhamento é bastante satisfatório.

Na pergunta sobre a possibilidade de usar os conhecimentos adquiridos no grupo para uma futura atividade ligada a educação, nove responderam que afirmativamente e apenas um não reconheceu essa possibilidade. O resultado mostra que o objetivo de grupo foi amplamente atingido ao socializar conhecimento que permitem potencializar o uso do aplicativo em atividades educacionais.

No formulário, foi incluído ainda um campo para envio de opinião. Por ser anônimo, o formulário não identificou pessoas, mas apenas as sugestões apresentadas, transcritas abaixo:

[...] Excelente trabalho. Informações bem pertinentes e importantes para o trabalho acadêmico, se usado para este fim (Participante 1).

[...] Muito interessante o aplicativo. As informações abordadas no grupo foram úteis (Participante 3).

[...] Só parabenizar! As informações foram muito importantes (Participante 4).

[...] Parabéns pela iniciativa de compartilhar estas importantes informações conosco (Participante 5).

Nas opiniões manifestas pelos participantes da intervenção pedagógica é perceptível que o objetivo do grupo foi alcançado, registrando-se apenas um comentário sobre a falta de mais membros, mas não determinante, visto que estatisticamente os números foram favoráveis à metodologia do projeto e à sua execução.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais os serviços de comunicação instantânea ganharam uma maior notoriedade e aplicabilidade na Educação, principalmente nos ambientes virtuais de aprendizagem. Existe uma grande variedade de aplicativos que oferece recursos de comunicação virtual em tempo real, como *Whatsapp*, *Skype*, *Wechat*, *Viber*, *Telegram*, *Facebook Messenger*, entre outros.

O principal desafio de nossa experiência foi identificar qual destes aplicativos apresentavam as melhores condições e recursos para uso na educação, em especial para auxiliar no processo de ensino à distância de forma colaborativa. Após uma minuciosa análise entre as principais ferramentas disponíveis no mercado, a opção se deu pelo aplicativo *Telegram*, tendo em vista a disponibilidade de recursos que propiciaram uma melhor interação entre membros do Grupo EAD/AVA.

Baseado nesta tecnologia, o projeto de intervenção foi aplicado com sucesso, pois os resultados obtidos revelaram uma predisposição positiva de todos os participantes em relação ao principal objetivo do trabalho: vivenciar o uso do Telegram como uma ferramenta adequada para processo de ensino colaborativo de aprendizagem à distância.

O conhecimento adquirido no grupo pode proporcionar uma nova dinâmica para aplicabilidade das atividades em sala de aula ou em ambientes virtuais. Dessa forma, contribui para tornar o ensino mais interativo, criativo e participativo, transformando o ambiente educacional numa relação em que aproxima o aluno do professor, na medida em que proporciona troca de conhecimentos, fixação de conteúdo e o uso adequado de metodologias e tecnologias associadas, obtendo mais autonomia, motivação e desempenho nas aulas.

Finaliza-se as reflexões desse escrito destacando que o êxito da intervenção realizada em sua fundamentação teórica e execução. Os resultados que a moveram foram atingidos e reforçam que o aplicativo Telegram pode ser eficiente se aplicado com planejamento para um melhor desempenho do ensino com o uso da tecnologia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA M. E. B. **Educação a distância na internet:** abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e Pesquisa. v. 29 n. 2, São Paulo, FE/USP, jul-dez., 2003.

ANDROIDPIT. **Veja 10 razões para você continuar no Telegram mesmo com a volta do WhatsApp.** Disponível em <<http://www.androidpit.com.br/telegram-atualizacao-funcoes>>. Acesso em: 15 Fev. 2016.

ARAUJO FRANCO, M.; CORDEIRO, L. M.; CASTILLO, R. A. F. **O ambiente virtual de aprendizagem e suas incorporação na Unicamp.** Educação e Pesquisa. v. 29, n. 2, São Paulo, FE/USP, jul-dez, 2003.

FARIAS, I. M. S de; SALES, J. de O. C. B.; BRAGA, M. M. S de C.; FRANÇA, M. do S. L. M. **Didática e Docência: aprendendo a profissão.** 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FARIAS, N. C. B. A. **O uso do aplicativo Telegram no processo de educação em ambiente virtual de aprendizagem.** Monografia (Especialização em Gestão Educacional em Redes). Teresina, Piauí: UFPI, 2016.

KERCKHOVE, D. **A pele da cultura.** Uma investigação sobre a nova realidade eletrônica. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

MENDONÇA, A. F. de, et al. **Metodologia científica:** guia para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos. Goiânia: 2003.

TECHTUDO. **Como usar o Telegram?** Veja dicas e aproveite as opções que o app oferece. Disponível em: < <http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2015/11/como-usar-o-telegram-veja-dicas-e-aproveite-opcoes-que-o-app-oferece.html>>. Acesso em: 16 Fev.

TECHTUDO. **Telegram:** veja como funciona o aplicativo mensageiro rival do WhatsApp. Veja dicas e aproveite as opções que o app oferece. Disponível em: < <http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2015/04/confira-como-configurar-o-telegram-e-usar-o-aplicativo.html>>. Acesso em: 17 Fev. 2016.

TELEGRAM MESSENGER. Disponível em <<https://telegram.org>>. Acesso em: 10 Fev. 2016.

CAPÍTULO 11

AULA DE MÚSICA: EXPERIÊNCI-AÇÃO
PARA O DESENVOLVIMENTO DA
COGNIÇÃO MUSICAL

CAPÍTULO 11

AULA DE MÚSICA: EXPERIÊNCIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COGNIÇÃO MUSICAL

Eliane Leão

1. INTRODUÇÃO

A importância das aulas de música há muito deixou de ser um assunto somente da área específica. Ao aluno tem que ser dada a oportunidade de aprender música, ao longo de seu desenvolvimento. A aula de música visa promover o desenvolvimento cognitivo musical, promover socialmente o ser e levar à inclusão social. ‘Por que ensinar música’, ‘para quem ensinar’ e ‘o que ensinar’ são preocupações dos professores de música (LEÃO, 2001, p. 41). Para a autora, aprender música é essencial para a evolução do conhecimento:

[...] ressaltamos que, com a ajuda dos estudos da psicologia da música num esforço combinado com os estudos do cérebro via pesquisas nas áreas das ciências cognitivas, são imensuráveis as possibilidades de estudarmos a música como é ela processada pelo homem, como é útil e essencial para evolução do conhecimento. Se neste começo de século aprendemos que o cérebro é “naturalmente musical”, pois reconhece os estímulos musicais, entendendo-os, uma vez que os mapeia à medida que acontecem, dando-nos evidências de que todo sujeito é musical; se aprendemos que as influências do ensino/aprendizagem musical são necessárias ao desenvolvimento da inteligência humana, POR QUE NÃO ESTUDARMOS MÚSICA? Fica posta e “imposta”...a questão!

No entanto, a polêmica não termina aí com a pergunta da autora. Se estudar música é considerada uma ação necessária ao desenvolvimento cognitivo musical, como ensiná-la passa a ser

o desafio emergente, prático e um problema a ser resolvido por todos os professores envolvidos na atividade de ensino. Como ensinar e garantir a aprendizagem, uma vez que o homem é naturalmente musical? Como não desperdiçar a disposição que o ser tem para aprender música?

Passa-se à discussão, a partir deste ponto do artigo, do que fará ou tem que ser feito pelo professor em sala de aula; indica-se assim cinco (05) pressupostos inerentes à aula a ser ministrada pelo professor ou especialista em música; para que se atinja o 'entendimento do que compõe a aula de música', promovendo a valorização da atividade. Pensa-se, que a partir desta ação, presta-se uma ajuda para combater os pré-conceitos que porventura possam existir no sistema educacional com relação às aulas e, mesmo, aos professores de música.

Atualizando a importância da aula de música, começa-se com pressuposto de que tudo o que ocorre dentro do espaço da sala de aula deve ser pesquisável, observável e possível de ter comprovação, constatação e consolidação de métodos, ações e estratégias de ensino. Pesquisa, o primeiro pressuposto para a boa aula de música na atualidade, portanto é a ação natural e inerente ao ato de ensinar música.

Tratando-se a pesquisa de um processo sistemático de construção do conhecimento, a sala de aula seria o local ideal de qualquer investigação, levando o professor de música à constante prática de planejar, observar e avaliar suas ações e suas interações com os alunos. Tendo em vista que o ensino tem como meta principal a geração de novos conhecimentos, a sala de aula tem que promover a criatividade, a criação, a improvisação e a composição musicais. Independentemente do nível de complexidade do conteúdo ensinado/vivenciado, estas ações são indispensáveis.

A aula de música é indissociável da pesquisa em sala de aula, uma vez que as duas podem se tornar atividades regulares na prática pedagógica em música. Planejar uma aula de música subentende pesquisar a atividade enquanto esta ocorre, uma vez que resultam de ações que serão orientadas, buscando o conhe-

cimento musical e o desenvolvimento cognitivo musical do aluno envolvido.

O segundo pressuposto, tão importante como a prática de pesquisa, é o uso de Tecnologia de Informação e Comunicação, os intitulados TICs. Os ensino presencial, bem como os de EAD em música devem usar os TICs como recursos didáticos. Este uso garante a prática musical, a apreciação musical, as vivências musicais por Experiênci-Ação e as criações em sala de aula. Ajudam que se procedam reflexões sobre os resultados das ações em sala de aula, após a ocorrência dos fatos e processos vivenciados.

As mais variadas mídias e tecnologias, utilizadas em ambientes virtuais, podem promover com suas ferramentas muita criação, produção e oficinas de práticas musicais. Adotar as redes sociais e suas ferramentas, bem como os fóruns eletrônicos, os blogs, os chats, as tecnologias de telefonia, as teleconferências, as videoconferências, a TV convencional, a TV digital e interativa, a rádio, os programas específicos de computadores (softwares), são propostas do próprio MEC para o ensino no Brasil. Não se deve menosprezar, na sala de aula, os objetos de aprendizagem, os conteúdos disponibilizados em suportes tradicionais (livros e partituras) ou os suportes eletrônicos, tais como CDs, DVDs, resgatando e democratizando a produção musical do passado.

O uso das TICs pressupõe a consolidação de Laboratórios, que passam a indicar o terceiro pressuposto para a definição dos contextos/espacos adequados ao ensino/aprendizado da música, tendo em vista as condições ideais para a aula de música ideal. Estes laboratórios podem ser definidos como Laboratórios Didáticos Especializados, ou mesmo os Laboratórios Especializados. Segundo o glossário do INEP, estes são descritos como ambientes propostos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas de integração entre teoria e prática de música, e mais do que isso, equipados com diversos instrumentos para experimentação.

Descreve-se, a partir desta referência que, estes são os contextos em que o professor de música garante aos alunos o acesso aos instrumentos, aos estúdios de gravação, às oficinas

de voz e instrumentos, aos conjuntos de câmara, das pequenas e grandes formações musicais. Como contexto para a oferta e disponibilização de serviços para a comunidade, garantindo a inclusão e promoção social, em atividades de extensão, pesquisa e atendimento, pode-se incluir aqui as atividades também da musicoterapia, corais para a comunidade, entre outros.

Para que a sala de aula seja efetiva, surge o quarto pressuposto: as acessibilidades, pedagógica e plena. Para o acesso do aluno à sala de aula, como proposta hoje no Brasil, não deve haver barreiras nas metodologias e nas técnicas de ensino. O professor deve estar atualizado, portando capacitação adequada, advinda das preparações das licenciaturas da área. O egresso da licenciatura em música, atuante no mercado de trabalho, deve levar para a sala de aula suas concepções de como concebem o conhecimento musical, de como ocorre a aprendizagem dos diversos conteúdos musicais, bem como de como procedem a avaliação desta aprendizagem.

Aqui, trata-se de garantir que não será um profissional sem preparação que poderá ensinar música no país, qualquer que seja a região em que possa estar atuando. Quanto à acessibilidade plena, tem-se a comentar que deve ser assegurada ao público da educação especial total condição de acesso à educação musical, a aspectos tais como atenção ao fim das barreiras arquitetônicas, de tratamento e atitudes, de abordagem pedagógica e no uso das TICs.

O quinto pressuposto, trata da iniciativa de ensinar música com Responsabilidade Social. O que se pratica hoje nas IES deve ser referência para o professor de música nas salas de aula: há que se contribuir para uma sociedade mais justa e sustentável. As atividades de extensão e o uso da sala de aula de música para aproximar os membros da comunidade, melhorar a qualidade de vida das famílias, e promover a inclusão social, entre outros resultados, só corroboram com a visão de que música influencia a vida do ser. No mínimo, promove o desenvolvimento da inteligência, do melhor desempenho dos alunos em outras disciplinas do currículo e no desenvolvimento da sensibilidade.

2. A AULA COMO EXPERIÊNCIA-AÇÃO

Os alunos trazem para a sala de aula suas necessidades, forças, fraquezas, experiências e potenciais; portanto o planejamento da aula tem que levar em conta a habilidade musical e o seu desenvolvimento. As avaliações devem estar em sintonia com o que foi ensinado para encontrar/detectar as informações sobre as mudanças ocorridas na experiência musical.

Deve-se ressaltar que a aula deve ser adequada ao nível de desenvolvimento do aluno. Para as crianças, a oportunidade de experimentar os elementos musicais com o corpo e o movimento é imperativa. Movimentar-se, cantar, tocar um instrumento, devem ser manipulados pelas crianças para que tenham oportunidade de aprendizado dos conceitos musicais que o professor planejou ensinar. A motivação na aula deve ser um pressuposto do professor e os erros devem ser considerados oportunidades de correções e não de sentimentos de culpa. Segundo Radocy e Boyle (1997, p. 367):

Enquanto o aprendizado sem erros possa ser impossível, e o reconhecimento do erro e sua correção ser essencial, o reconhecimento dos aspectos positivos da performance pode sustentar o desejo do aluno de corrigi-los e melhorá-los.

A aula de música, portanto, deve prever que fazer música é mais do que participar de uma atividade de re-criação, é na verdade, para o professor, um processo criativo (ibidem, 1997, p.367). O erro é parte das atividades que requerem constante solução de problemas. Compreender o ‘erro’ e a ‘tentativa’ como inerentes ao processo de aprendizagem musical, ocorrentes nas atividades de criação na sala de aula de música, desenvolve a sensação de que brincar (manipular) com os elementos e instrumentos musicais é muito importante para o aluno. Pode prevenir que o adulto desenvolva a ansiedade de tentar se envolver na atividade musical.

Neste contexto Leão (2013, p. 60) indica, para o Ensino Básico que:

O espaço da aula de música tem que ser visto pela criança como um parquinho, aquele lugar onde a gente vai brincar com os sons e os instrumentos. Analogicamente, a criança deve olhar para os instrumentos musicais como ela olha para o escorregador, o balanço, a roda-gigante. Todos eles para serem usados e causarem emoções de risco, de soluções de problemas, de satisfação por ter sido capaz de lidar com todos eles, de prazer pessoal e coletivo. Além disso, a criança deve ter satisfação de usar e controlar o corpo para conseguir o sucesso, o que melhora a autoestima e a aceitação do outro. Na sala de música, o piano, a bandinha, a flauta, os instrumentos de percussão têm que servir como meios para a criança alcançar todas aquelas emoções citadas antes, ou melhor, as que ocorrerão no parquinho.

Para a autora, o instrumento é para ser tocado, usado e descoberto. A música deve resultar deste uso e manipulação. Ainda segundo o autor, o professor de música deve lembrar-se que a aula de música:

1 – É movimento; 2 – tem que levar a criança à habilidade de risco e à confiança e prazer na performance; 3 – ensinar a performance, que não pode ser aprendida sem a execução dos elementos e conceitos musicais, que significam a vivência e o saber fazer; 4 – deve priorizar a improvisação. A criança aprende a tocar primeiro, para aprender a escrever o que tocou depois; 5 – tem que desenvolver sistemas de notação ao alcance das crianças, partindo de suas próprias composições; 6 – tem que associar música às histórias e levar às improvisações dramático-musicais; 7 – deve oportunizar para que as crianças construam seus próprios instrumentos; 8 - tem que deixar a criança cantar a palavra falada e falar com a palavra

cantada; entre outras metas a alcançar. Se esta dinâmica acontecer no planejamento e nas aulas, o conhecimento musical evolui, levando as crianças à satisfação com a construção deste conhecimento (ibid., 2013, p. 60).

Se a Experiência-Ação é um processo de vivência musical definido como o processo planejado, flexível quanto ao atendimento das necessidades que os alunos trazem para a sala de aula e observado pelo professor intermediário/pesquisador, com fins de análise de seus resultados a curto e longo prazo (SANTOS; LEÃO. 2013, p. 51), a aula de música é o conjunto de ações que engendra esta experiência, no contexto ideal para que o processo criativo do conhecimento musical, anotado acima, ocorra.

Ser professor criativo, na aula criativa, parece ser uma constante indispensável nas ações programadas pelo professor de música. No entanto, nem sempre esta postura de ensino ocorre e o aluno se vê envolvido numa situação de exposições teóricas desinteressantes, marcadas por conceitos abstratos, de difícil aprendizado. Alguns professores criativos têm mostrado que esta realidade deve ser mudada. Para eles, a aula tem que ser criativa, a ‘experiência’ e a ‘ação’ em sala, além da ‘solução de problemas’ devem ser imprescindíveis na promoção do aprendizado.

O aluno de música aprende pela ação. Ação com os elementos musicais, sobre os elementos musicais, na transformação destes elementos de forma criativa, como se o contexto fosse em laboratório de criação. A cada aula está se lançando as sementes para a formação do compositor e/ou regente em potencial.

Portanto, desta atividade de vivências com os sons, surgem as atividades de improvisação em sala de aula, produzem-se as composições, os arranjos, as leituras à primeira vista, a manipulação dos instrumentos musicais, as tentativas vocais e de entendimento do ocorrido na ação individual ou conjunta, pela capacidade de discriminações perceptivas, pela compreensão das estruturas musicais, que levarão o aluno, um dia, à expertise musical.

Schafer (1976) publicou o seu livro, que marcou a trajetória do ensino de música, indicando que o professor de música moderno deve praticar a educação musical criativa. Para ele, a aula e a sala de aula, termos de mesmo significado devia considerar algumas partes: ‘o compositor na sala de aula’, ‘o ouvido limpo’, ‘os novos sons do meio’, ‘as palavras que cantam’, ‘o novo na sala de aula’. Para cada uma destas partes, ressalta que deve-se providenciar atividades que desenvolvam a criatividade, o treino da audição, o entendimento e a percepção dos sons do meio, o uso de palavras e música, e a relação da música com as outras artes. A invenção musical na aula, para o autor, leva à vontade de aprender.

3. A AULA SOB AS PERSPECTIVAS DOS ESTAGIÁRIOS EM MÚSICA

Hoje pesquisa-se a opinião que os alunos das licenciaturas têm da sua formação. E este assunto interessa a quem quer planejar “a melhor aula de música”. Nesta perspectiva, Protásio (2013) publica as reflexões e experiências na educação básica e organiza capítulos de alunos em formação, do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência(PIBID), da UFG. Deixa marcada a opinião de alguns autores sobre a aula de música. As aulas relatadas demonstram que tem acontecido ensino coletivo de violão, de flauta doce, teclado, percussão, violino e viola. Também há indicações de aulas que proporcionaram “vivências musicais voltadas à percepção, expressão, criação, por meio de práticas vocais e instrumentais – individuais e coletivas” (OLIVEIRA et al, 2013, p. 69). Segundo os autores:

[...] A aula tem como objetivo desenvolver formas de apreciação de diversos estilos musicais, proporcionando conhecimentos teóricos referentes à notação musical, assim como incentivar a crítica e a reflexão sobre as diferentes manifestações musicais (ibidem, 2013, p. 72).

Os autores indicam também que “desenvolvem dinâmicas em grupo, com movimentos corporais de coordenação motora e concentração” (ibidem, 2013, p.73). Protásio (2013), em suas conclusões finais sobre a iniciação à docência em música, no âmbito do PIBID (UFG), observa que este programa de capacitação docente prepara o acadêmico do Curso de Licenciatura em Música para ser capaz de planejar e, conseqüentemente, entregar e exercer na vida acadêmica à que se destina, atitudes que levem ao planejamento de aulas com as seguintes características: com atividades de interpretação, apreciação e criações musicais, com práticas individuais e coletivas, com oportunidades de escuta e prática do pensamento crítico, intervindo e compreendendo a realidade da escola pública e promovendo uma educação musical significativa.

A aula deste profissional em formação terá que ser ensinada por um professor que tenha adquirido autonomia e maturidade pessoal (PROTÁSIO, 2013, p. 119).

Vale citar o estudo atual de Amaral e Leão (2017), que pesquisa alguns aspectos da formação de licenciandos em música no estado do Rio Grande do Norte. Indicam um quadro sobre o ‘Perfil Ideal do Professor de Música’, que pode ilustrar as habilidades que podem influenciar o planejamento da aula de música ideal:

O Perfil Ideal do Professor de Música envolve aspectos ‘muito importantes’:

1 - Ser afetuoso – trabalho mais voltado para o emocional dos alunos; sendo amigo dos alunos, promove a aprendizagem; 2 – Ter a mente aberta – promover atividades criativas, ter familiaridade com tecnologias avançadas e propiciar informações novas a cada instante; 3 – Saber despertar a curiosidade do aluno – os alunos necessitam vivenciar a música para construir o conhecimento musical; 4 – Ser animado e alegre – despertar a curiosidade do aluno, pois um com artista nunca é “apagado”; 5 – Ser confiante nas suas habilidades – trabalho que mostra que gosta do que faz,

mantendo equilíbrio entre as estratégias teóricas e as práticas; 6 – Encorajar o aluno a pensar – trabalho que mostra que a música tem uma função muito importante junto à sociedade; 7 – Adorar a vida e ser cheio de alegria – mediar com entusiasmo o coletivo da sociedade e o individual do aluno, compreendendo a realidade com a qual trabalha; 8 – Estar excitado com a aprendizagem – demonstrar gostar muito da profissão; 9 – Expressar-se claramente – trabalhar a expressão individual/musical para levar o aluno a lidar com emoções e subjetividade e a comunicá-las através da música; dominar o conhecimento musical para expô-lo de maneira clara; 10 – Ter bom senso de humor – Manter o senso de humor na sala de aula, a aula tem que ser boa quando cria um ambiente favorável à aprendizagem; usar linguagem acessível; 11 – Não ter favoritismos – trabalhar dando atenção a todos os alunos, sem distinção; 12 – Conhecer e dominar a matéria que leciona – trabalhar com organização pessoal, planejamento e didática adequada; 13 – Saber entreter a turma e ser divertido – saber inovar com novidades da área, ter amor pelo ensino; 14 – Ficar orgulhoso com as realizações de seus alunos – ser responsável pela auto-realização dos alunos; ajudar os alunos a terem iniciativas a partir de suas próprias tentativas e criação musical; 15 – Ler muito – buscar capacitação intelectual e nunca deixar de estudar; saber planejar aulas; 16 – Ter personalidade amiga e calorosa – estar apto a incentivar o aluno a aprender; pois é somente em ambiente propício e favorável que é possível aprender música; 17 – Ser paciente – ser um mediador de conhecimentos musicais e estimular o aluno à busca da auto-aprendizagem; [...]

Figura 1 – Variáveis definidoras do ‘Perfil Ideal do Professor de Música’.

Fonte:(AMARAL; LEÃO, 2017).

Este quadro acima relacionado se adequa às características elencadas até este ponto do texto sobre como deve ser uma aula de música, planejada e lecionada por um professor ativo, criativo, que providencia atividades para que a aula seja uma vivência e Experiênci-Ação que valha a pena e que leve ao aprendizado cognitivo musical.

4. AULA E O DESENVOLVIMENTO DA COGNIÇÃO MUSICAL

A aula de música deve ser planejada e desenvolvida tendo como base o pressuposto de que as crianças, adolescentes e os adultos aprendem a partir de seus processos de desenvolvimento cognitivo musical, que poderá ser promovido ou não pelo professor, dependendo de sua consciência desta máxima teórica, resultadas de vários anos de pesquisa por observação e de estudos sobre neurologia musical e cognição musical. Os professores atualizados já entendem que o ensino de música tem que ser planejado a partir de uma estrutura organizada, obedecendo tempo, métodos e técnicas adequadas ao ritmo de aprendizagem, nível de aprendizagem e habilidades adquiridas anteriormente.

Choksy (1974), em seu livro sobre o método Kodály, desenvolve um capítulo interessantíssimo, em que trata do Plano de Aula (Lesson Planning) (CHOKSY, 1974, p. 129), obedecendo a uma estrutura de conteúdo, que é sequencial e cumulativa, para promover aprendizagem. Indica (p. 130) que, a exemplo da Zoltán Kodály School, em Kecskemét, os professores preparavam o planejamento das aulas com um ano de antecedência, levando em conta a idade, tendo em vista que conteúdo (conceitos, elementos musicais e habilidades esperadas dos alunos) trabalhar em cada turma, especificando técnicas e materiais a serem usados.

Do conjunto de professores era esperado uma uniformidade curricular, com conteúdos semelhantes, mas que se adequassem ao desenvolvimento das crianças. A lista de áreas a serem incluídas, segundo o autor, no planejamento anual era como a seguir:

Elementos Melódicos; Elementos Rítmicos; Tempo; Dinâmica; Escalas; Intervalos e acordes; Peças para canto; Performance artística; Forma; Habilidade Criativa; Tipos de materiais para canto; História e Apreciação musical; Textos (lírica); e Livros (CHOKSY, 1974, p.130).

Para exemplificar sucintamente, para ensinar Tempo, indicavam moderato, andante e allegro; para Dinâmica: f e ff; Escalas: do e lá, ré e sol e modos; Habilidade criativa: dada a escala e a forma, compor uma canção com 4 frases (coloque re no final, termine com a nota lá, termine com a nota dó.); Tipos de material para canto: canções folclóricas, canções compostas pelos alunos, canções a duas vozes; História e apreciação musical: diferenciar a voz soprano da contralto, vozes agudas de vozes graves; identificação de instrumento pelo timbre; identificar instrumentos pelas suas famílias e nome.

Citados estes exemplos, quer-se delimitar que o conteúdo musical deve ser específico à criança, ou o ser em qualquer nível de desenvolvimento, aprende numa sequência cumulativa de aprendizagem, pela ação, todos os conteúdos planejados. Esses desenvolvimentos musicais específicos acontecem a partir do planejamento detalhado de conteúdos estruturados, pois já se sabe quais as implicações do ensino da música para o conhecimento global do indivíduo, tendo em vista o alcance das atuais pesquisas sobre o cérebro.

Hodges (2002, p. 17-22) comenta as premissas derivadas das pesquisas neuromusicais:

- O cérebro humano tem a habilidade de responder e participar na música.
- O cérebro musical opera no nascimento e persiste por toda a vida.
- Treinamento musical na primeira infância e sua continuidade afetam a organização do cérebro musical.
- O cérebro musical consiste de um extensivo sistema neural que envolve uma distribuição vasta, mas localizado em regiões especializadas do cérebro: componentes cognitivos, componentes afetivos, componentes motores.
- O cérebro humano é altamente resiliente.

Tendo em vista a temática da aula de música, o professor deve se cientificar de que a pesquisa neuromusical considera a noção de que a música é um modo único de conhecimento. Deve ser ensinada com métodos próprios e as aulas têm que se basear em métodos adequados, com conteúdos adequados. Isto ocorre, pois a literatura da área musical ensina que música é dissociada da lingüística e de outros tipos de processos cognitivos. Assim, a aula de música providencia o processamento e o entendimento de uma particular forma de informação não verbal. Segundo o autor, estudando os efeitos da música, seremos capazes de descobrir particularidades do cérebro que não podem ser conhecidos em outros processos cognitivos.

Ensina-se música de forma diversificada das utilizadas em outras metodologias das outras disciplinas do currículo, uma vez que, segundo o autor, “a internalização musical na condição humana são resultantes de experiências únicas e poderosas que não podem ser substituídas por nenhuma outra forma de experiência” (HODGES, 2002, p. 21).

Se o cérebro processa o conhecimento musical de forma organizada, distinta e em sistemas complexos, os professores de música devem entender que a sistematização do planejamento dos conteúdos a ensinar tem que ser à base de toda a preparação da aula, do programa e do currículo. Não se ensina, na matemática, equações antes de se ensinar a regra de sinais; não se ensina música sem começar com a vivência com o corpo e o movimento, com a percepção medida e identificada de todos os elementos essenciais da construção das estruturas musicais.

Monteiro (2016), pesquisando as influências da educação musical na aprendizagem e na formação humana, numa análise no sistema básico de ensino, descreveu aulas, a quem denominou de Protocolos (anotações detalhadas) de 6 (seis), e depreendeu o que realmente aconteceu nas aulas, chegando a 7 (sete) Categorias que identificaram determinadas especificidades, que podem ser aqui consideradas dinâmicas importantes na sala de aula: 1- a vivência musical; 2 – a criatividade e a aprendizagem; 3 – a varie-

dade de instrumentos e a aprendizagem; 4 - as relações interpessoais e o ensino/aprendizagem; 5 – a música e a inclusão; 6 – as apresentações musicais e as participações; e 7 – o entusiasmo do professor.

Nas Considerações Finais de sua pesquisa, anota a importância de um professor prático reflexivo. Para fins de indicação de referência neste artigo, entende-se que a aula de música deve ser conduzida com entusiasmo, contendo as sete dinâmicas citadas acima. A autora ainda indica que as vivências musicais em grupo oportunizam as relações interpessoais (MONTEIRO, 2016, p. 9). Para considerações neste artigo, estes seriam os pressupostos para serem indicados como os ideais para a vivência de uma aula de música.

Outro modelo de aula de música, respeitados os níveis de cognição e desenvolvimento cognitivo do aluno, é a proposta de Sena (2016), que idealiza o ‘Ensino Multinível’. A partir das propostas conhecidas de ‘Ensino Multiserial’, ele chega à prática do ensino multinível, que considera uma educação musical colaborativa. Como o próprio nome indica, trata-se de atividade marcada pela cooperação entre os participantes da aula de música, para promover a aprendizagem.

Neste caso, o que se discute aqui é o formato que a aula toma em função das relações de ensino/aprendizagem dos participantes. Para tal, a proposta fomenta o pensar sobre outras possibilidades de ensino de música além dos padrões já conhecidos, ultrapassando os modelos de vivência em sala de aula e/ou de turmas seriadas. A proposta metodológica, intitulada Método de Educação Musical - Linguagem e Estruturação Musical Multinível, prevê divisão das turmas em grupos distintos, respeitados os níveis diferenciados de aprendizagem de cada participante.

O professor intermedia os grupos visando a interação inter e entre grupos. As práticas coletivas são estimuladas e os conteúdos planejados são interativos. Objetiva-se, quanto à aferição da aprendizagem, observar a possibilidade de mudanças de níveis, a melhoria da prática de conjunto e a satisfação do aluno com a performance musical (SENA, 2017, p. x).

5. CONCLUSÃO

As Vivências/experiências em sala de aula, as Oficinas, a Experiênci-Ação, a Pesquisa, as Tecnologia de Informação e Comunicação - TICs, a consolidação de Laboratórios, a garantia de Acessibilidades, Pedagógica e Plena; a Responsabilidade Social, os modelos criativos de formato de aula, tais como Multinível, garantem o meio ambiente favorável à elaboração, planejamento e realização da aula de música idealizada para o século XXI, no Brasil. A criatividade que oportuniza a aprendizagem, a variedade de instrumentos a serem utilizados; as relações interpessoais; a inclusão pela aprendizagem musical; as apresentações musicais e as participações em eventos; e, sem deixar de ressaltar, o entusiasmo do ‘professor ideal’ são recursos indispensáveis para serem considerados para as aulas de música.

Anotadas as considerações acima relacionadas, não se deve ignorar que o conteúdo da aula deve respeitar que o cérebro é musical e que processa o conhecimento musical dos elementos e a estrutura musical de forma organizada. Aqui fica marcada a importância de, ao planejar a aula de música, serem respeitados os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos envolvidos na mesma Vivência e Experiênci-Ação, uma vez que o aluno estará, sem exceção, construindo o conhecimento musical através da ação, da participação e do envolvimento na solução de problemas postados pelo professor em sala de aula.

Tornam-se máximas: 1 - a proposta de solução de problemas musicais; 2 - a proposta de jogos musicais; 3 - e a proposta de solução dos problemas pelos alunos pela criação, improvisação motora, sensorial e composição. O aluno, o professor deve sempre se lembrar, aprende criando, ouvindo, apreciando e desempenhando sua própria música.

Nesta mesma perspectiva, Hama (2013) indica que ensinar Percepção Musical deve ser com o pressuposto de que esta atividade depende das concepções de ‘Cognição Musical’. Indica trabalhar à escuta a partir de novas perspectivas, como uma for-

ma justificada de buscar uma maior compreensão do processo de captação do discurso musical.

Procura entender as estruturas musicais, “a partir de novas premissas, para ajudar a trazer à tona outra abordagem do estudo de percepção musical e do treinamento auditivo, analisando propostas modernas do estudo de percepção musical” (HAMA, 2013, p. 03). Entende que as metodologias e as atividades tem que levar em consideração a forma como a mente processa a informação musical, além do ‘entendimento racional’, tendo como base as investigações cognitivas da percepção musical. A proposta do autor visa auxiliar o músico e educador na:

seleção mais adequada de um material didático que minimize os efeitos de propostas que acabam por fragmentar a apreensão do conteúdo musical, trazendo poucos benefícios para o desenvolvimento musical, e para o entendimento do discurso musical (HAMA., 2013, p. 27).

Desta forma, o educador pode proporcionar ao aluno um desenvolvimento musical equilibrado, priorizando:

[...] a busca da consciência dos elementos musicais que formam o todo da estrutura musical, de maneira integrada e contextualizada, além de permitir um embasamento teórico mais consistente para se explicar as inter-relações entre os elementos musicais percebidos” (Ibid., 2013, p. 27).

Nota-se que, para o professor ensinar e preparar a aula de música, não deve ignorar o que ensinar e quem aprende, e como aprende. Mas surge um paradoxo a enfrentar: - a questão da importância e permanência da aula de música no currículo das escolas do Brasil. Essa é uma discussão importante para o corpo docente brasileiro.

Quando nossa sociedade vai consolidar conceitos sobre a imprescindibilidade do ensino da música na vida do ser? Quando

a aula de música será parte integrante dos currículos em todos os níveis de ensino, como importante para o desenvolvimento do ser humano e como promotora da inteligência, equilíbrio e saúde total? Parece infundável a discussão e o esforço para convencer o sistema educacional, tal como constituído com seus gestores, sobre a importância do ensino musical. Já em 1970, esta discussão se fazia em outros países, a exemplo de Reimer (1970), nos Estados Unidos, em que tratando da temática da filosofia da educação musical, indicava:

A educação musical se encontra, neste ponto de sua história, cercada de vários paradoxos. Nós nos tornamos mais seguros nas escolas, mais aprofundados em nossa cátedra, mais sofisticados em pesquisa, mais influenciados pela educação profissional, mais espertamente preparados musicalmente, mais capazes de justificar nossa importância de formas filosoficamente válidas, mais do que nossos fundadores poderiam imaginar no século passado. No entanto, somos conscientes de nossas fraquezas em muitas áreas e de continuarmos em status subalterno no cenário educacional. Para uma área que alcançou tanto, nós continuamos incompletos sobre nossas expectativas (REIMER, 1970, p. 240).

Passaram-se 40 anos, e a pergunta é: - Há alguma semelhança com o Brasil do século XXI? A resposta é sim, há toda a semelhança possível! A aula de música tem que conquistar, manter e aumentar o seu status no currículo da escola brasileira, bem como ser incentivada nos espaços alternativos. Fica aqui nossa proposta de discutir a construção deste espaço e de promover a aula no ensino regular. Não podemos ver recuado todo o trabalho exercido na prática, que resultou da conquista da formação superior (terceiro grau) dos formandos, através das Licenciaturas e da consolidação das leis que garantem a educação musical.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. H. D. do.; LEÃO, E. Aspectos da formação de licenciandos em música no estado do Rio Grande do Norte. In: LEÃO, E.; CARVALHO, V. L. de (Org.) **Pesquisa em Música II: o ensino, a vivência e a aprendizagem musical**. Ed. CRV. Curitiba: 2017. (noprolo)

HAMA, H. A. **Percepção Musical: Uma Investigação a partir da Cognição Musical**. São Carlos: UFSCar, 2006.

DONALD, A. **Implications of music and brain research**. Music Educators Journal Special Focus Issue: Music and the Brain, 87:2, 17-22 (2002).

LEÃO, E. **Por que estudar música?** Revista da ADUFG. n. 06, Jan/Fev/Mar/Abr. 2001. Goiânia: 2001.

LEÃO, E. O Ensino da Música na Educação Básica. In: ZANINI, C. de O.; CAMARGO, R. C. de. (Org.). **Música na Contemporaneidade: Ações e reflexões**. ed. da PUC Goiás, 2015.

MONTEIRO, C. S. **As influências da educação musical na aprendizagem e na formação humana: análises no sistema básico de ensino**. Natal-RN: EMUFRN/UFRN, 2016.

OLIVEIRA, R.; TANNUS, A.; CUELLER, D. C. E. J.; SOUZA, G. da S.; etall. O Pibid e o ensino de música no Lyceu de Goiânia. In: PROTÁSIO, N. (Org.) **Música, escola e iniciação à docência**.Goiânia: Cegraf/UFG, 2013.

PROTÁSIO, N. Iniciação à docência em música no âmbito do PIBID, da Universidade Federal de Goiás. In: PROTÁSIO, N. (Org.). **Música, escola e iniciação à docência**.Goiânia: Cegraf/UFG, 2013.

RADOCY, Rudolf E.; BOYLE, J. David. **Psychological Foundations of Musical Behavior. Third Edition.** Charles c Thomas Publisher, LTD. Illinois, USA: 1997.

SANTOS, L. C.; LEÃO, E. Choro para flauta doce: um estudo de técnicas que promovem a performance. In: LEÃO, E. (Org.). **Pesquisa em Música:** apresentação de metodologias, exemplos e resultados. ed. CRV. Curitiba, 2013.

SENA, F. C. de M. Do multisseria! ao multinível: uma proposta de educação musical colaborativa. In: LEÃO, E.; CARVALHO, V. L. de (Org.). **Pesquisa em Música II:** o ensino, a vivência e a aprendizagem musical. ed. CRV. Curitiba, 2017. (noprelo).

CAPÍTULO 12

DAS AULAS AOS LIVROS: LIÇÕES DE HISTÓRIA

CAPÍTULO 12

1. DAS AULAS AOS LIVROS: LIÇÕES DE HISTÓRIA

Alexandra Lima da Silva

Nunca pude compreender como, sendo Macedo homem ilustrado, não permitia a seus alunos apreciar a nossa História com um pouco de filosofia. Era repetir o que estava no compêndio e nada mais [...]. E quando lhe dava na mente mandar o aluno transcrever na pedra, palavra por palavra, os fastidiosos mapas anexos ao compêndio? [...] (FAZENDA, 1924, p. 70).

O fragmento acima compõe a obra *Antiquilhas e memórias do Rio de Janeiro*, de José Vieira Fazenda (1874-1917), datado de 1904. O autor recorda as aulas de história do renomado professor Joaquim Manuel de Macedo, que não seriam tão maravilhosas assim. Através destes fragmentos, pode-se notar o livro didático no meio da relação professor/aluno, que não seria direta. A figura do professor seria uma autoridade a ser respeitada, enquanto o livro didático, um propagador de “verdades” inquestionáveis, assim como a própria História seria.

Joaquim Manuel de Macedo nasceu em 1820 e foi médico de formação, professor de história, político, jornalista e escritor, sendo o autor da obra *A moreninha* (MATTOS, 1993). Na condição de professor do imponente Colégio Pedro II, escreveu o livro didático *Lições de história do Brasil* publicadas pela pomposa Garnier em 1873, o primeiro livro didático elaborado especialmente para os alunos do Colégio Pedro II. O livro nasceu das aulas e da necessidade de produzir material didático para uso dos alunos. Para Joaquim Manuel de Macedo, o professor era a alma das aulas, e o processo deveria ser centrado na figura do professor:

Em trabalho deste gênero o método é sempre de importância essencial (...).Mas especialmente nas escolas de instrução primaria, o professor é a alma do livro, e não há método que aproveite, se o professor não lhe dá vida, aplicando-o com paciência em consciência do ensino. (MACE-DO, 1905, p, 4).

A obra de Joaquim Manuel de Macedo Lições de História do Brasil para os alunos do Imperial Colégio de Pedro II tinha como característica a organização e sistematização dos conteúdos, seja na distribuição dos mesmos em lições, aulas, seja através de quadros, resumos e explicações, uma vez que “Números e quadros explicativos, traçados com espírito de método e clareza perfeita, resumem as lições e vem acrescentar cada vez mais o merecimento de um livro já por tantas qualidades recomendáveis.”

A ideia de resumir cada lição em quadros ajudava na fixação dos pontos mais importantes da lição estudada. Por sua vez, os esquemas sistematizavam as ações e os feitos dos “personagens” importantes da História.

As explicações seguiam a forma de verbetes de dicionário, definindo ações, lugares, povos, dentre outros, de modo a elucidar os pontos de prováveis dúvidas nos estudantes da história, conforme apresenta o Quadro 1.

Quadro 1 – Explicações, em forma de verbetes de dicionário.

<i>“Explicações”</i>
<i>“América, nome que recebeu a quarta parte do mundo: foi derivado do nome do celebre navegador Américo Vespúcio, aliás, estranho à injustiça que com essa denominação se fez a Cristóvão Colombo, do nome que do qual se deveria antes derivar o Novo Mundo, que ele descobrira.”</i>
<i>“Gentio quer dizer gente bárbara que não tem fé, nem conhece a lei de Deus.”</i>

“Antropofagia é a ação ou hábito de comer carne humana. Chamam-se antropófagos os povos bárbaros que têm esse horrível costume.”

“Caracteres físicos são os traços principais que distinguem um ser de todos os outros seres, ou uma raça das outras raças.”

Fonte: Macedo (1863, p.42).

Por fim, cada lição apresentava exercícios em forma de perguntas para verificar a fixação do conteúdo transmitido, através da fórmula das perguntas (Quadro 2):

Quadro 2 – Perguntas dos exercícios.

Em que parte da América se acha situado o Brasil?

Que importância, e que vantajosas condições têm o solo brasileiro?

Quais são as características físicas do gentio do Brasil?

De que ornamentos usavam os selvagens?

Como se ornavam e enfeitavam as mulheres selvagens?

Fonte: MACEDO (1963, p. 45)

Muitos são os caminhos e abordagens para se explorar o universo dos livros, em suas muitas nuances e possibilidades. Especificamente em relação aos trabalhos sobre livros didáticos de História, muitas são as perspectivas e correntes teóricas que se propõem a pesquisá-los, num processo onde diariamente surgem novos trabalhos, com importantes contribuições para o debate.

Bittencourt (1993) analisou a construção do saber escolar em livros didáticos de História referentes ao período da criação das primeiras escolas públicas elementares e secundárias até os

anos iniciais da República. Aludindo a toda produção nacional, seu trabalho é uma importante contribuição, sobretudo por perceber o objeto em suas múltiplas dimensões, apontando para as articulações entre Estado e mercado editorial e para a complexidade dos domínios que envolvem o livro: mercadoria/instrumento de ensino/ veiculação de ideias e valores. Recentemente, a autora fez um balanço das trajetórias de pesquisas sobre a produção didática, evidenciando “um crescimento das investigações sobre a temática, indicando os diferentes lugares institucionais em que são produzidas as pesquisas” (BITTENCOURT, 2011, p. 487).

O trabalho de Gasparello (2002) acompanhou a configuração da disciplina escolar no ensino institucional secundário brasileiro, tendo como foco de análise o Colégio Pedro II e os programas de ensino da história nacional. Por sua vez, Giselle Baptista Teixeira analisou os livros de leitura para a escola primária no império, concebendo o livro como um veículo de circulação de saberes determinados, mas também como forma de controle e dominação da população. A autora indica que muitos livros didáticos de história eram utilizados como livros de leitura nas escolas imperiais (TEIXEIRA, 2008). Já na dissertação de mestrado intitulada *Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil - Rio de Janeiro (1870-1924)* analisou-se a expansão do mercado editorial na cidade do Rio de Janeiro, a partir da publicação de obras de cunho didático voltadas para a vulgarização do conhecimento histórico (SILVA, 2008).

Por outro lado, há análises específicas sobre autores de livros didáticos de história, como as que existem sobre Rocha Pombo (LUCHESE, 2004; SILVA, 2012), João Ribeiro (HANSEN, 2000; MELO, 1997), Joaquim Manuel de Macedo (MATOS, 1993), Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (CHAMON, 2008), Joaquim Maria de Lacerda (FREITAS, 2007), dentre outros tantos.

Entretanto, ao mesmo tempo em que instituições de ensino como o Colégio Pedro II desfrutavam de livros didáticos

elaborados especialmente para seus alunos, por outro lado, “o mestre da roça” e professores de freguesias afastadas do centro queixavam-se das inúmeras dificuldades enfrentadas em seu cotidiano de trabalho (SCHUELER, 2002). Tais manifestações eram feitas em periódicos diversos, eventos pedagógicos ou por meio do envio de cartas aos secretários de instrução e órgãos públicos.

Se por um lado, os dados estatísticos ajudam na compreensão do aumento no número de escolas existentes, estes não dão conta das vozes e gritos dos professores no sentido de melhorias no ensino e nas suas condições de vida e trabalho. Neste sentido, a existência de cartilhas e livros didáticos diante desta realidade poderia ajudar não apenas na aprendizagem do aluno, mas talvez representasse um auxílio na própria prática docente nas aulas de história.

A partir da expansão do ensino público, a preocupação com a carência de livros e compêndios de ensino nas escolas motivou frequentes reclamações nos diversos relatórios enviados à Inspeção Geral da Instrução. Em um relatório feito por Abílio César Borges, (Barão de Macaúbas) na condição de Diretor da Instrução da Bahia, este “reclamava da carência de livros e compêndios para a melhoria das aulas e do ensino” (ALVES, 1936, p, 80). Para amenizá-las, as autoridades organizaram prêmios e incentivos para a produção de livros didáticos .

Apesar da crescente oferta da rede formal de ensino, apuramos que as escolas maiores e melhor estruturadas concentravam-se em áreas específicas, as mais “nobres” da cidade. Nas demais, o ensino ficava a cargo de pequenos estabelecimentos privados ou públicos de ensino, normalmente na própria casa do professor. O “mestre”, muitas vezes leigo, utilizava também o livro didático para auxiliar na sua própria formação.

A ação dos professores na imprensa tinha como pautas constantes a bandeira da instrução pública enquanto “a primeira necessidade dos povos,” com destaque principal para a instrução primária, “a mais negligenciada de todas, a base indispen-

sável” para todas as outras. Além disto, a atuação na imprensa buscava melhorias nas escolas já existentes, denunciando:

Escolas sem apropriada mobília, organização pedagógica defeituosa (...) professores que formam a si próprios, ausência de método para o ensino, falta absoluta de um programa e livros para desenvolver a inteligência dos alunos, por toda parte desgosto, impaciência, desânimo... eis o que se encontra quase na totalidade de nossas casas de educação pública! (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1872 Apud SCHUELER, 2002).

Os professores utilizavam-se de diferentes tipos de publicações como espaços de reivindicações e luta, dentre as quais revistas “consagradas aos interesses do ensino e redigida por professores”, como A Instrução Pública, A Escola, O Ensino Primário; conferências pedagógicas, cartas e relatórios à Inspeção Geral da Instrução Pública Primária, denunciando “a situação de penúria em que viviam” os professores (SCHUELER, 2002, p. 69).

Enfim, os professores demarcavam uma presença marcante através da imprensa, evidenciando a existência de uma organização no exercício do magistério já na segunda metade do século XIX, se apresentado como “categoria profissional”(SCHUELER, 2005).

Assim como os professores, muitos residentes dos subúrbios também utilizavam a palavra impressa como possibilidade de luta por melhorias nas condições de vida, reivindicando mais escolas e mais professores, como também, organizando-se de forma coletiva em associações em torno da elaboração de periódicos, bibliotecas, etc.

² A partir de meados do século XIX, existiam muitas premiações e exposições nacionais e internacionais de cunho “didático”, visando principalmente, melhorias no ensino. Eram concedidos prêmios a livros didáticos, inovações pedagógicas, dentre outros (KUHLMANN JÚNIOR, 2001).

2. ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

Muitos estudos têm sugerido mudanças no ensino de história, pontuando as relações com programas de ensino, disciplinas a serem ministradas, exames de admissão e formação profissional (ANDRADE, 1999). O Colégio Pedro II destacou-se no início da institucionalização do ensino de história como referência, uma vez que os programas de ensino elaborados especialmente para ele se estendiam à escola secundária brasileira em muitos aspectos, tendo em vista que este colégio era o responsável pelos exames de admissão para as escolas superiores.

Além de pontuar os conteúdos os programas indicavam também os livros didáticos que seriam adotados no Colégio Pedro II, e em alguns momentos, o número de lições e as séries atendidas. É interessante pensar com isto que tais indicações serviam de parâmetro para as demais escolas, indicando a possibilidade destes livros serem utilizados pela rede escolar em expansão no Rio de Janeiro entre a segunda metade do século XIX e inícios do XX.

Neste sentido, observam-se articulações entre reformas de ensino, novos programas e indicações de livros didáticos de história, no que tange às adaptações destes às exigências e recomendações dos novos programas.

Nos anos iniciais do Colégio Pedro II, a cadeira História Geral aglutinava também o ensino de “História Pátria,” bem como, Geografia e Cronologia. Esta disciplina era oferecida apenas para algumas séries e segundo o programa até então, e o professor de História lecionava também geografia.

Contudo, apesar de toda a “pompa” do referido colégio, este também, nos seus anos iniciais enfrentava dificuldades, sobretudo pela “falta de compêndios e livros apropriados para o estudo das diversas matérias. “[...] As aulas abriram-se no dia 2

³ O Colégio Pedro II foi até a República o único e principal responsável pelos exames de nível secundário para o nível superior na Corte, o que reforça a compreensão do papel atribuído aos livros adotados e feitos a partir deste colégio.

de maio, notando-se irregularidades, que foram pela maior parte devida à falta de compêndios e livros apropriados para os estudos das diversas matérias” (MACEDO, 1861, p. 160).

Por sua vez, os programas do Colégio Pedro II costumavam indicar os livros didáticos a serem utilizados nas aulas. Os programas de ensino eram elaborados algumas vezes com a participação de professores do colégio, conforme pudemos notar nos programas de ensino de história para o ano de 1915, de autoria de João Ribeiro e Escragnole Dória (VECHIA; LORENZ, 1998).

Em suma, os programas de ensino de História preparados para o Colégio Pedro II inicialmente serviriam de modelo e inspiração para os outros colégios de nível secundário. Os programas em muita medida articulariam a instrução secundária ao ensino superior, preparando os alunos em nível nacional e homogêneo para os exames preparatórios diversos.

Com relação aos programas dos colégios particulares havia uma preocupação com as disciplinas obrigatórias seguindo as diretrizes da Instrução Pública, como o ensino de línguas, a história pátria, matemática, bem como o acréscimo de disciplinas a critério do colégio e das demandas: bordado para as meninas e mecânica para os meninos, por exemplo. Os programas dos colégios particulares de um modo geral indicavam disciplinas como: Língua nacional; Caligrafia; Aritmética; Doutrina Cristã; Princípios da civilidade; Geografia; História Universal, com especialidade a do Brasil; Língua Francesa ;Inglesa; Trabalhos com agulha (ALMANAK ADMINISTRATIVO, 1872).

Notamos um programa comum às meninas e meninos em matérias como História, Cosmografia, etc. Os programas dos colégios para meninas apenas diferenciavam-se no acréscimo de matérias como bordado, crochê:

Colégio Nacional-D. Polucena Maria da Conceição Cruz, leciona além das matérias marcadas pela lei, todas as mais prendas que aperfeiçoa a educação de uma menina, recebe pensionistas e meias pensionistas (ALMANAK ADMINISTRATIVO, 1872 p. 445).

Além destes aspectos, é possível verificar em relação à atuação da Inspeção de Instrução da Corte e da Diretoria de Impressões Autorizadas uma atenção aos materiais de ensino, o que já foi analisado nos capítulos anteriores. Isso inclui a produção e publicação de livros didáticos como uma preocupação constante, daí incentivos para a escrita e edição de livros didáticos e materiais impressos a serem utilizados em sala de aula. Muitos se aventuraram na escrita dos manuais que suprissem as necessidades de um ensino recém institucionalizado.

Até 1931, os programas do ensino secundário “eram formulados pelos professores catedráticos e aprovados pelas congregações do Colégio Pedro II e dos estabelecimentos de ensino secundário oficialmente mantido pelos Estados quando esses tinham obtido a equiparação àquele” (HOLLANDA, 1957, p. 12).

Já em relação aos livros didáticos, estes condensavam muitos pontos dos programas, conforme apreendemos em alguns livros, como Pontos de histórias do Brasil, organizado segundo o novíssimo programa dos exames gerais da Instrução Pública. (PINTO, 1876) ou ainda o livro de Raul Vila-Lobos para o ano de 1889, “Pontos da história do Brasil, coordenadas e redigidos de conformidade com programa geral de preparatórios”(VILLA-LOBOS, 1889), ou àqueles de acordo com o programa das escolas públicas do Distrito Federal (CABRAL, 1918) além dos Pontos de história do Brasil de Pedro Couto (1920) e de Sá Benevides (1912).

Os programas eram compostos por pontos que deveriam orientar o ensino de história, sobretudo em função dos exames, que tinham um caráter nacional, com o fim satisfazer ao primeiro ponto do programa para os exames de preparatórios em 1885, extractamos da tese do nosso ilustrado e distinto amigo Dr. João Maria da Gama Berquá o seguinte capítulo (PINTO, 1884).

Através das análises dos exames preparatórios de História, foi possível apreender que os alunos que faziam os exames

⁴ A Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte responsabilizava-se pelo controle dos materiais impressos a serem utilizados no ensino.

eram em sua maioria meninos, com idade entre 13 e 21 anos, oriundos de diferentes Estados, como Mato Grosso, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, etc, e de diferentes colégios, com destaque para os de origem de colégios particulares como Jasper, Abílio, Vitória, etc. Entretanto, a articulação programa/livro didático não ocorreu apenas no sentido de preparar para os exames de admissão para o ensino superior. Os livros voltados às classes elementares e primárias também deveriam seguir os programas, conforme apurado nos próprios livros com este fim: “Homens e fatos da história pátria, estudos biográficos segundo a ordem estabelecida no programa das escolas primárias”(SILVA, 1895).

Uma prática frequente entre as editoras era adaptar os livros didáticos às novas demandas do momento. Por meio de reedições de obras consagradas pelo público pelas vendas, acrescentavam ilustrações ou traziam as mesmas gravuras das edições anteriores, mas coloridas, além de “aumentar o conteúdo” do livro, acrescentando, muitas vezes, “fatos recentes” da história.

O editor, um articulador no processo de elaboração dos livros didáticos, se incumbia da tarefa de pedir alterações ao autor ou a colaboradores para ampliar ou melhorar uma nova edição de um livro, como fazia Jacinto Ribeiro dos Santos com seus autores:

Tendo o atual programa das escolas públicas municipais -dado à publicidade no dia 20 do corrente mês- acrescentando à cadeira de História do Brasil noções de história geral, pedi-me naquele mesmo dia, o editor Jacinto Ribeiro dos Santos um livro que atendesse este plano. Escrevi, pois, o presente livrinho de rigoroso acordo com o atual programa, que não contém mais que 12 lições. (CABRAL, 1918 apud SILVA, 2008, p. 90).

A Pequena história do Brasil de Mário da Veiga Cabral é outro caso típico da prática de “corrigir e aumentar” livros didáticos em conformidade com os programas de ensino. Publicada inicialmente em agosto de 1923, teve pelo que pude acompanhar mais 19 edições, chegando em 1951 à 19ª (CABRAL,

1924). Enquanto o conteúdo programático da 2ª edição desta obra chega ao governo de Arthur Bernardes, a 19ª edição leva o conteúdo programático até o governo Vargas de 1951, mesmo ano em que a nova reedição foi lançada. Em relação aos aspectos gráficos, algumas mudanças. As mesmas gravuras são mantidas em relação às primeiras edições, e que a propósito, são as mesmas do Compêndio de História do Brasil, do mesmo autor, destinado ao ensino secundário. Contudo, há acréscimos na edição de 1951, que traz uma bonita pintura em papel especial, do quadro a Segunda Missa no Brasil, de Victor Meirelles, o que não consta na edição de 1924. A capa desta edição é colorida, traz uma caravela portuguesa, ao contrário da edição de 1924, que traz apenas uma capa dura.

Houve no período analisado alterações nos aspectos gráficos e editoriais dos livros, com muitos acréscimos de comentários de terceiros, tais como resenhas, recomendações, premiações da obra, dentre outros, sem que isto alterasse a estrutura e apresentação dos conteúdos. Os “acréscimos” muitas vezes não alteravam o conteúdo, metodologias e abordagens empregadas nos livros reeditados.

Em relação aos programas de ensino e livros didáticos, muitos livros seguiam os pontos dos programas, respeitando “a ordem cronológica e temática” mesmo com as sucessivas reedições dos livros, “aumentadas e corrigidas”, mas mantendo a mesma estrutura das primeiras edições.

Entretanto, tais “permanências” não se manifestavam na apresentação visual do livro didático, que mudava tanto nas reedições, como nos novos títulos.

Observam-se também mudanças nas próprias editoras dos livros. A compra de uma editora pela outra foi uma prática presente ao evidenciar esta mudança. Este aspecto contribui para compreender também os movimentos de um mercado em constantes transformações e mudanças, motivados não somente pelas reformas e programas de ensino, mas em grande medida, pelas interfaces com o mercado editorial.

3. LIVROS DIDÁTICOS: CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA E ENSINO

Na atualidade, muitas são as pesquisas e grupos de estudos que se propõem a investigar “a questão livro didático.” Este é entendido por alguns como uma mercadoria produzida por uma indústria cultural, com as seguintes características: massificação, produção em grandes quantidades, padronização, além de seu caráter ideológico dentro da lógica capitalista, sendo um produto “perecível e altamente descartável”(GATTI JR, 2004; FREITAG, 1989; SOARES, 1996).

Contudo, através da aproximação e leitura das principais fontes deste trabalho, os livros, a questão que eles sinalizaram de imediato foi a diferença entre definição que eu utilizava, “livro didático,” para os sentidos e significados indicados pelos materiais analisados. Além de distintas da definição que hoje temos, foram muitos os termos encontrados nos livros e autores aqui pesquisados. Deste modo, listei as principais definições utilizadas pelos diferentes livros, a fim de observar não só o que muda entre um e outro, mas para pensar a partir de que momento começa a aparecer a definição “livro didático”. Ou seja, quando e porquê o uso do livro passa a ser associado ao ensino de história ou para perceber se os diferentes nomes indicam usos e apropriações diversas para os materiais didáticos e escolares do passado, atentando para quais deslocamentos há nesta história.

Fazendo um balanço das publicações didáticas de história do Brasil no período do presente estudo, constata-se uma multiplicidade de títulos, com distintas abordagens, linguagens, formatos e direcionamentos.

⁵ Neste sentido, cito os trabalhos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); o catálogo analítico da Universidade de Campinas: *Que sabemos sobre o livro didático?*; além dos os grupos e linhas de pesquisa da USP, PUC, UFMG, entre outras. Há também o banco de dados da Coleção Emmanuelle, disponível na Internet, sob a direção de Alain Choppin, na França, apenas para citar alguns.

Inicialmente, até por volta de 1870, predominavam os Compêndios de História do Brasil. Estes eram mais volumosos, densos, grossos, em mais de um volume às vezes, voltados para um público mais restrito e específico muitas vezes identificado nos seus subtítulos como os alunos das escolas secundárias, o professorado, dentre outros. Uma característica deste tipo de livro era compilar obras de outros autores, estudos, pesquisas, com a inclusão de mapas, longas exposições, etc. Todavia, para alguns editores estas características eram um problema para a difusão dos livros para outros leitores e públicos consumidores. Além disso, havia uma necessidade de tornar os densos e volumosos manuais em uma leitura palatável e adaptada a usos mais “didáticos”.

Já os livros intitulados Lições de História do Brasil eram mais sistematizados que os compêndios, voltavam-se para o estudo na sala de aula, pensando o livro como um mediador na relação professor/aluno. O livro “didático” deveria auxiliar o professor na organização dos conteúdos ministrados em sala de aula, além de “facilitar” o manuseio do aluno. Daí a divisão dos livros não mais em longos e por vezes cansativos capítulos, mas em “lições,” “aulas,” com propostas de atividades, exercícios de fixação, etc.

Além das diversas Lições de História do Brasil publicadas, como pode ser verificado na relação de títulos analisados ao final do trabalho, existiam também Epítomes de História do Brasil, Pontos de história do Brasil, Resumos de História do Brasil, Breves lições de História do Brasil. Tais livros eram “didáticos” porque além de servirem ao uso nas escolas, respeitando os pontos dos programas de ensino, ambicionavam outros públicos além do escolar. Alguns buscavam alcançar o “leitor comum”, os autodidatas que utilizam o livro como possibilidade de acesso à cultura letrada e seus benefícios, como ampliação da cidadania.

A preocupação em respeitar os “pontos” dos programas vão de encontro aos interesses daqueles que utilizavam o livro didático como meio de estudar para passar nos exames de admissão, mesmo estando distante de colégios de referência, como o Colégio Pedro II. A circulação de livros didáticos pelo país pode

ser entendida como possibilidade para que pessoas oriundas de diferentes Estados e províncias tivessem acesso ao mesmo conteúdo que os alunos das instituições situadas nos centros urbanos como o Rio de Janeiro.

Através de algumas pistas e indícios dos próprios livros didáticos, é possível apreender algumas possibilidades de usos do livro didático pelas expectativas dos autores e a relação de professores e alunos com o mesmo em sala de aula. No que se refere à finalidade dos livros didáticos, estes eram utilizados em diferentes colégios da cidade do Rio de Janeiro e do país, a fim de acompanhar os pontos exigidos nos exames preparatórios. Neste sentido, os livros didáticos também cumpriram um papel importante na consolidação de conteúdos históricos, para públicos mais amplos talvez do que os programas de ensino que atingiam mais diretamente os professores, diretores e proprietários de escolas.

Além disto, apreendemos que os livros didáticos eram necessários tanto para a formação do professor, como do aluno ou dos pais do mesmo, uma vez que os alunos muitas vezes iniciavam o processo de letramento na própria casa: “Somos um país de autodidatas que se aforçuram por formar a própria escola, e nessa construção gasta metade das energias que deveriam servir ao bem da sociedade [...]”(ALVES, 1936, p. 15).

Logo, é possível compreender os significados do crescente investimento em cartilhas para crianças e para adultos, bem como, o aumento gradual na produção didática voltada para as séries elementares, dada a importância atribuída ao livro na dinâmica das aulas, apoiadas em “lições”: “A professora narrava a lição- cada um adotava o livro que bem queria- e o nosso trabalho todo era ficar a ler em voz alta textos diferentes, enquanto os minutos corriam lentamente”(BROCA, 1968, p. 43). Neste sentido, o que dava um caráter “didático” a um livro era exatamente o seu caráter “facilitador” da leitura e da aprendizagem de outros conteúdos com leitura menos densa e mais leve, em contraposição aos compêndios:

Escrevi, pois, o presente livrinho de rigoroso acordo com o atual programa, que não contém mais que 12 lições. Representa, apenas, o desejo de facilitar os jovens estudantes das escolas municipais o conhecimento da matéria exigida sem obrigá-los ao fatigante trabalho do manuseio dos compêndios existentes (CABRAL, 1918 apud SILVA, 2008, p. 90)

Os livros didáticos serviriam aos iniciantes no estudo da história, sem necessidade de leituras prévias ou conhecimentos profundos do assunto estudado. Além de um facilitador do estudo, era também, um “vulgarizador” de ideias e conteúdos de obras tidas como mais complexas e profundas: “recomenda-se este livro particularmente aos que principiam e não podem ainda entrar por um estudo profundo e substancial, qual a obra de Roberto de Southey”.

Por sua vez, Araripe Júnior analisando a obra de João Ribeiro afirma que este traz um “método de ensino associado ao método histórico” duas habilidades únicas do autor refletidas neste trabalho, e que seriam necessárias para a superação dos métodos utilizados pelas escolas, como os processos de exposição, que segundo o mesmo, só servem para “criar profundas antipatias no aluno”(ARARIPE JUNIOR, 1900, p. 8). O livro de João Ribeiro seria tão bom, que mesmo nas mãos do pior professor, traria bons resultados ao aluno, uma vez que o livro didático “é a carta de navegação pela qual o pior piloto poder levar o discípulo ao porto do destino”(Ibidem, p. 9).

Ainda segundo o autor, o livro em questão aparece à frente da própria escola e dos programas aos quais se destinava, em função dos colégios brasileiros não serem ainda aparelhados a exemplo dos europeus, e americanos, com recursos diversos como esculturas, gravuras, pinturas, entre outros:

⁶ Conforme anúncio do *Catálogo Garnier* para o ano de 1877, recomendando o livro *Lições de História do Brasil* para as classes primárias, de Joaquim Manuel de Macedo.

É pena que os programas fatalmente adotados entre nós não tenham permitido ao autor da história do Brasil distribuir os materiais do manual de acordo rigorosamente com essa concepção de ensino histórico e geográfico. Todavia, do exame do livro vê-se o empenho utilizado nesta direção, e é manifesto o partido que o professor inteligente pode tirar dos capítulos não destinados à leitura do aluno. Neste ponto João Ribeiro abriu, se não estou enganado, uma fase nova para o ensino da história do país, e Oxalá que o seu exemplo não fique esterilizado diante da indiferença dos que estudam estas questões. (ARARIPE JUNIOR, 1900, p. 11).

O manual *História do Brasil*, pelo exposto, seria utilizado tanto pelo professor como pelo aluno, cabendo ao professor o direcionamento através de sua inteligência e habilidades para a utilização de mapas, quadros, articulados à leitura do livro com os alunos:

O manual de João Ribeiro constitui uma excelente guia naquele sentido. O aluno só terá que ler do seu livro as narrações e fatos capitais da história nacional, o que se pode chamar de parte dramática dos acontecimentos; o mais fica a cargo do professor. O compêndio fornece todas indicações que o devem induzir a estudar (...). Esta direção no compêndio é dada ao mestre inteligente com critério desejável, o que não o priva de modificá-lo, de acordo com a crítica que cada professor tenha conseguido fazer sobre documentos originais. (ARARIPE JUNIOR, 1900, p. 12).

Neste aspecto, o livro seria indicado como “chave” de ensino e iniciação dos professores, tamanha a qualidade desta obra e do referido autor. Ainda com relação à tríade: didático/professor/aluno, Joaquim Manuel de Macedo advertia que de nada adiantava um livro bem elaborado, se o professor não fosse capaz de utilizá-lo adequadamente, conforme advertia no prefácio de seu livro:

Em trabalho deste gênero o método é sempre de importância essencial [...].Mas especialmente nas escolas de instrução primária, o professor é a alma do livro, e não há método que aproveite, se o professor não lhe dá vida, aplicando-o com paciência em consciência do ensino (MA-CEDO, 1905, p, 4).

Apesar das dificuldades encontradas na apreensão dos usos do livro didático no cotidiano na sala de aula, podemos apontar que os manuais didáticos de História do Brasil tiveram vida longa. Dizemos isto, pela constatação das muitas reedições de uma mesma obra, como já pontuamos, assim como na observação de anotações e assinaturas nos livros, e pelo registro de empréstimos feitos aos alunos por um período posterior ao que este estudo compreende.

Além da diversidade nos títulos dos livros didáticos, distintas, também, eram as concepções de história (e de História do Brasil) defendidas por seus autores, o que sumariamente analisamos aqui.

Dentre as questões valorizadas por alguns autores e editores de livros didáticos, temos uma constante preocupação com a “narrativa dos acontecimentos da história”. Para eles, a história era entendida como uma “narrativa” comprometida com a “verdade”, com os “fatos”, os “episódios” da história e as “biografias” de personagens célebres da história.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever livros didáticos de História, e de História do Brasil, não era um simples exercício de erudição para os seus autores. Fazia parte da dimensão de disputa que há nesta disciplina, uma vez que a história seria “um campo de litígio.” Deste modo, as perspectivas de história dos livros didáticos não são neutras ou imparciais, como muitos defendiam, uma vez que até na dita “imparcialidade” há escolhas, evidenciando e silenciando memórias.

Os livros didáticos nasceram nas aulas e no caso da disciplina história, estiveram presentes nas aulas durante um longo tempo.

REFERÊNCIAS

ALMANAK ADMINISTRATIVO. **Mercantil e Industrial para o ano de 1872**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1872.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. **Produção didática de História: trajetórias de pesquisas**. Revista de História, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.

CHAMON, Carla Simone. **Escolas em reforma, saberes em trânsito: a trajetória de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1869-1913)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FAZENDA, Vieira. **Antiquilhas e memórias do Rio de Janeiro**. RIHGB. Tomo XCV, 1924, vol. 149.

FREITAS, Itamar. **História do Brasil para crianças: o livro escolar nos primeiros anos da República e a iniciativa de Joaquim Maria de Lacerda**. Cadernos de História da Educação (UFU), v. 6, p. 121-132, 2007.

GASPARELLO, Arlete. **Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)**. Tese de Doutorado em Educação, PUC/SP, 2002.

HANSEN, Patrícia dos Santos. **Feições e fisionomia: a história do Brasil de João Ribeiro**. Rio de Janeiro: Acess, 2000.

LUCCHESI, Fernanda. **A história como ideal: reflexões sobre a obra de José Francisco da Rocha Pombo**. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade de São Paulo, 2004.

MACEDO, Joaquim Manuel de. **Lições de historia do Brazil para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo.** Rio de Janeiro: Typ. Imparcial, 1861.

MATTOS, Selma. **O Brasil em Lições de Joaquim Manuel de Macedo:** a história do ensino de história do Brasil através dos manuais de Joaquim Manuel de Macedo. Mestrado em Educação. Rio de Janeiro, FGV, 1993.

MELO, Ciro Bandeira de. **Senhores de História:** a construção do Brasil em 2 manuais didáticos de história da segunda metade do século XIX. Doutorado em Educação, São Paulo, FAE/USP, 1997.

TEIXEIRA, Giselle B. **O grande mestre da escola:** os livros de leitura para a escola primária da capital do Império brasileiro. Rio de Janeiro, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Alexandra Lima da. **Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil.** Rio de Janeiro (1870-1924). Niterói, Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense, 2008.

_____. **Escritas de viagem, escritas da história:** estratégias de legitimação de Rocha Pombo no campo intelectual. Rio de Janeiro. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

CAPÍTULO 13

A AULA DE GEOGRAFIA NO ENSINO
MÉDIO E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

CAPÍTULO 13

AAULA DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

*Lidiane Bezerra Oliveira
Armstrong Miranda Evangelista*

1. INTRODUÇÃO

A aula expositiva de Geografia tem se caracterizado, historicamente, pelo aspecto tradicional; por ser conduzida unilateralmente pelo professor, há pouca participação dos estudantes, cabendo-lhes ouvir silenciosamente a preleção do primeiro. A aula de Geografia era considerada meramente transmissiva e mnemônica, cabendo aos estudantes memorizar nomes de termos geográficos, como capitais de países e características naturais de espaços distantes de sua realidade.

Com o passar do tempo, tal modelo de aula ganhou diversificação e um novo sentido em relação ao processo de aprendizagem dos estudantes, atribuindo-lhes maior protagonismo na construção do conhecimento. As novas abordagens didáticas reconhecem a importância da aula expositiva para o processo de ensino/aprendizagem de Geografia, mas sem restringi-la apenas à transmissão de informações, valorizando a participação do estudante, visto que estes passam a problematizar os conteúdos abordados nas aulas de Geografia. Como diz Libâneo (1994), a aula favorece a organização do ensino, e cria condições para que sejam assimilados novos conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções.

A problemática desta investigação consistiu em entender as características da aula expositiva, desenvolvida pelos professores de Geografia do Ensino Médio de Teresina-PI, e se apresentam variações conforme as propostas renovadas do método de exposição. Este estudo tomou como pressuposto uma questão maior que envolve os processos internos de qualidade do trabalho docente.

Preocupa-nos a situação atual vivenciada pelo país no Ensino Médio, a necessidade de aperfeiçoar o ensino nesse nível, no sentido de contribuir para a melhor capacitação dos jovens, de formação para a cidadania e de preparação para o trabalho. Acredita-se que, um estudo dessa natureza, vincula-se às questões externas à escola, filiando-se aos projetos de cunho político/educacional do país. Logo, reconhece-se a necessidade de que se realizem ações endógenas mais efetivas no sistema educacional, sobretudo repensando a prática pedagógica cotidiana realizada nas escolas.

2. A AULA DE GEOGRAFIA E O MÉTODO DE EXPOSIÇÃO: TRAÇOS DEFINIDORES

Pretende-se nessa seção do trabalho apresentar um quadro teórico básico a respeito do modelo tradicional da aula expositiva, aproveitando o conhecimento atual disponível na área educacional e nos textos sobre ensino de Geografia. O intuito é situar o problema da pesquisa na produção teórica sobre o tema em foco, e promover esclarecimentos fundamentais para melhor compreensão dos resultados obtidos no trabalho empírico. Traça-se, assim, um panorama do caráter do método de exposição, para revelar as restrições e as vantagens que apresenta.

2.1 A aula expositiva tradicional: contributos da literatura em educação

O ensino tradicional, de acordo com Libâneo (1994), ficou caracterizado pela transmissão da matéria aos alunos, de modo que eles memorizem o conteúdo ensinado pelo professor. Esta modalidade de ensino está centrada no professor que passa a matéria, e o aluno apenas recebe e reproduz de forma mecânica o que absorveu. Além disso, os conteúdos são direcionados pelo livro didático sem nenhuma referência à vida prática dos estudantes, ou seja, não se tem preocupações em saber se eles estão compreendendo de fato o que está sendo ensinado.

Nesse contexto, a forma mais utilizada pelos professores para transmitir os conteúdos ainda é a aula expositiva, na qual o professor detém “o saber, com o papel de fazer sua ‘exposição’ aos alunos” (CINTRA, 2012, p. 11). Neste tipo de aula, ainda habitual nos dias atuais, o objetivo principal era expor o máximo de conteúdo possível aos estudantes, e estes deveriam copiar toda a matéria em seus cadernos de modo que contribuísse com a memorização do conteúdo exposto. O professor mantinha sua autoridade, pois era considerado detentor do conhecimento e os estudantes apenas ouviam o que este tinha a dizer, em uma relação marcada pela hierarquização.

Nesta modalidade de aula prioriza-se o ensino de dados e fatos que “devem ser aprendidos, literalmente, de modo reprodutivo; não é necessário compreendê-los [...]” (POZO, 2000, p. 24). Desta forma, os dados são aprendidos de forma memorística, por meio do qual o aprendiz passivamente recebe informações que não necessitam de compreensão, sendo armazenadas em sua memória. Segundo o mesmo autor, as características da aprendizagem consistem nos seguintes fatos: cópia literal; alcance por repetição; é adquirida de uma só vez; e é esquecida rapidamente.

Zabala (1998, p. 41) afirma que, “por conteúdos factuais, se entende o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território, a localização ou altura de uma montanha [...]”. Dessa forma, só sabe se o aluno aprendeu se ele for capaz de lembrar exatamente a informação expressa pelo professor. Os conteúdos da aula expositiva, no entanto, pouco poderão contribuir para a aprendizagem destes estudantes, pois tais dados e informações memorizadas poderão rapidamente ser esquecidos. Vale lembrar, que, estes dados eram expostos de forma desconexa em relação a outros conteúdos, assim como, em relação a realidade socioespacial; ou seja, os estudantes não eram estimulados a relacioná-los com os acontecimentos da sua vivência.

A aula expositiva tradicional tomou essas características pelo contexto histórico de sua formação. “Em suma, pode-se afir-

mar que ela seja um fenômeno histórico-educacional, resultante de uma construção no âmbito da cultura ocidental, [...] que tem cunho interferente e interventor na constituição de uma direção às novas gerações” (ARAÚJO, 2013, p. 67). Com o passar do tempo, esta aula ganhou novos artifícios e ressignificação em relação ao processo de aprendizagem dos estudantes, em que este passa a ser sujeito ativo na construção do conhecimento.

2.2 A aula expositiva sob o ponto de vista da Geografia Escolar

As aulas de Geografia se desenvolveram de forma similar ao que já foi discutido anteriormente. Para Kaercher(2003, p. 69), “[...] a maioria de nós, se lembra das aulas de Geografia como algo extremamente enfadonho e desinteressante, porque a única qualidade que se exigia do aluno era uma boa capacidade de memorizar nomes de acidentes geográficos [...]”. A característica descritiva imperava na aula de Geografia, tornando-a assim decorativa na visão dos estudantes. Essa característica criou raízes tão fortes que, mesmo com algumas mudanças na prática dos professores, ao logo do tempo, a Geografia ainda é considerada como decorativa, o que não atrai a atenção dos estudantes, que, assim, priorizam outras disciplinas.

A aula tradicional de Geografia trata principalmente de conteúdos que estão distantes da realidade e “até da imaginação do alunado” (KAERCHER, 2003, p. 69). Esses conteúdos são repassados aos estudantes sem uma interligação entre o homem e o espaço em que ele vive. Ou seja, os fenômenos naturais (clima, vegetação, relevo, hidrografia) são estudados sem interferência humana, de modo a decorar tipologias e nomenclaturas. Já o homem, é estudado a partir dos números e taxas que, de fato, não representam a realidade.

Dessa forma, as aulas de Geografia tornavam-se monótonas, pois o professor se encarregava da tarefa de apenas transmitir conhecimento ao estudante. Assim, enquanto aquele falava das características de diversos países do Mundo, estes apenas ouviam

sem ter muita noção nem entendimento do conteúdo abordado. Ainda nos dias atuais isso ocorre, os estudantes anotam tudo o que o professor escreve no quadro, porque depois terão que responder às provas da mesma forma como foi exposto. Diante desta rotina, as aulas de Geografia não atraem o interesse dos estudantes; e, por seu caráter descritivo, é por eles denominada de decorativa.

Apesar das novas tendências pedagógicas, características da aula expositiva tradicional continuam presentes na prática do professor de Geografia na atualidade. Para Cavalcanti (2013), o papel do “professor explicador”, o livro didático como única fonte, o mapa como ilustração e instrumento de memorização, a memória como sinônimo de aprendizagem, as definições como referência dos conteúdos etc, são algumas características que ainda se mantêm nas aulas. Libâneo (1994) afirma que grande parte dos professores entende o trabalho docente como ato de transmitir o conteúdo oriundo do livro didático, prendendo-se à sequência: exposição verbal, exercícios e prova.

Callai (2013) afirma que as aulas dos professores de Geografia continuam informativas, com a preocupação de passar informações que, muitas vezes, os estudantes já sabem. Acredita, também, que os espaços analisados são considerados imutáveis, como se os fenômenos não sofressem transformações ao longo do tempo; muitas das análises ainda são moralistas, considerando apenas o próprio discurso sem dar importância aos referenciais teóricos; os dados quantitativos ainda permanecem importantes nas análises populacionais; os mapas são considerados como desenhos neutros, ao invés de auxiliar nas análises dos conteúdos.

Os conteúdos conceituais integram a aula expositiva desde seu modo tradicional, porém, eles são de suma importância para o conhecimento dos estudantes, tanto que continuam presentes, mesmo nas perspectivas inovadoras. Na forma tradicional, os conteúdos conceituais são vistos como fatos ou dados desligados do contexto, ou seja, apenas definições. Diferente da aprendizagem significativa, que insiste na necessidade de compreensão dos fenômenos, na associação dos conceitos à realidade.

Pozo (2000) afirma que, o entendimento dos conteúdos conceituais necessita dos conhecimentos prévios dos estudantes, bem como de atividades que oportunizem o descobrimento e a associação desses conceitos à realidade. O autor considera que apenas a exposição oral do professor não é suficiente para que o aluno compreenda os conceitos; dessa forma, ocorre apenas a memorização temporária. Já na aprendizagem significativa, há uma associação entre conteúdos procedimentais e conteúdos conceituais, nos quais os primeiros encaminham à compreensão do segundo.

O objeto de estudo da Geografia na escola é o espaço em movimento, ou seja, o espaço geográfico, e para que o aluno o compreenda de forma significativa e identifique os fenômenos geográficos em sua realidade é preciso que, durante a aula, sejam criadas situações de aprendizagens que ajudem a fazer esta leitura de mundo. A aula expositiva tradicional pouco contribui para isto, visto que a memorização não propõe a compreensão ou interpretação dos fenômenos. Dessa maneira, a aula expositiva proposta pelas concepções pedagógicas inovadoras é um caminho promissor para que o estudante compreenda e interprete o espaço geográfico, pois as situações de aprendizagem serão desenvolvidas com o auxílio do professor; e, neste processo, eles ensinarão os conceitos de modo a identificá-los em seu cotidiano.

Diferentemente do que se exigia na aula expositiva tradicional, os conceitos discutidos na aula de Geografia devem ser compreendidos para que sejam reconhecidos e utilizados no cotidiano dos estudantes; isto é, que eles sejam capazes de fazer a leitura do espaço geográfico no seu dia a dia, utilizando os conceitos aprendidos durante a aula de Geografia. Para Cavalcanti (2002, p. 15), “Os conceitos geográficos são instrumentos básicos para a leitura de mundo do ponto de vista geográfico”. Por sua vez, Callai (2013) pondera que com os conteúdos conceituais, os estudantes podem ir além da definição, usando-os como instrumento de interpretação e compreensão da realidade em que vive. Kaercher (2003) afirma que para compreender o espaço é preciso proble-

matizar os elementos que o compõem; trazer a realidade cotidiana para a sala de aula e não fazer da aula uma simples reprodução.

As concepções pedagógicas inovadoras contribuíram sobremaneira para melhorar a aula de Geografia, de modo que as mudanças ocorridas no formato da aula ajudaram à melhor compreensão dos temas geográficos. Afirma-se, neste momento, que a aula expositiva pode revestir-se de fecundidade e complexidade quando investe no aspecto relacional entre os atores que convivem na sala de aula, posto que promove trocas cognitivas e socioemocionais no partilhar das experiências vivenciadas por professores e estudantes.

3. A AULA EXPOSITIVA DE GEOGRAFIA EM SUA VERSÃO INTERATIVA E DIALÓGICA

Destaque-se, inicialmente, que a literatura oferece reflexões valiosas de cunho filosófico e análises científicas consistentes sobre a importância da conversação durante aula, a exemplo dos estudos realizados no campo da Psicologia construtivista. Tais estudos precisam ser reconhecidos pelos professores, confrontados com as experiências docentes no cotidiano da aula para que possam despende esforços de compreensão de ações tradicionais arraigadas que se tornam sérios empecilhos à modificação e melhoria do exercício profissional.

3.1 A aula expositiva dialógica: subsídios teóricos

A aula pode ser considerada um momento de organização do processo educativo, que, para Silva(2013, p. 36), é “[...] tempo e espaço de aprendizagem, de desconstrução e construção [...]”. Libâneo (1994, p. 177) complementa que, “[...] na aula se criam, se desenvolvem e se transformam, as condições necessárias para que os estudantes assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvem suas capacidades cognitivas”. De acordo com Fernandes (2013), a aula é concebida como uma teia de relações

repleta de concepções históricas, conflitos, encontros e desencontros interpostos por relações dialógicas entre professores e estudantes.

As concepções pedagógicas renovadas sugerem que a seja aula estruturada com base no diálogo entre professores e estudantes possibilitando o protagonismo, liberdade e autonomia dos sujeitos. Para Freire (1987), na relação professor/aluno, o diálogo não pressupõe um conjunto de informes a serem depositados no educando, mas uma devolução organizada, sistematizada e acrescentada dos conhecimentos que este lhe trouxe de forma desestruturada.

Na aula dialógica os conteúdos a serem trabalhados devem levar em consideração as dúvidas e a própria realidade do aprendiz como forma de problematização, pois, dessa forma, este é desafiado a buscar respostas, tanto em nível intelectual, como em relação a suas próprias ações. “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 1987, p. 87). Desse modo, a aula pode ser considerada conscientizadora porque – ao tempo em que os estudantes apreendem os temas trabalhados – tomam consciência em torno dos mesmos em relação a sua própria realidade.

O diálogo surge como elemento norteador para uma educação que visa à humanização das pessoas; ou seja, o educando realiza-se plenamente como sujeito crítico aos fatores presentes em sua realidade, tais como: os sociais, os culturais, econômicos, entre outros. Ensinar partindo das dúvidas e realidade dos estudantes contribui para que este seja preparado para enfrentar o mundo com um olhar crítico.

Nesta aula, o papel do professor consiste em proporcionar desafios aos estudantes, desenvolver junto com eles a capacidade crítica, a curiosidade para perguntar, atuar, reconhecer. Partindo sempre do conhecimento que o aluno já possui, reconstruindo-o para tornar-se um conhecimento crítico. A relação dialógica pressupõe uma troca de saberes entre professores e estudantes, excluindo aquela tradicional ideia de que o professor é o detentor absoluto da verdade, e mais além, neste processo o professor, as-

sim como, os estudantes podem aprender no momento da aula.

A aula dialógica, no âmago do processo comunicativo, permite que os sujeitos se pronunciem, questionem ou se contraponham às ideias do outro, para debater por meio de argumentos. Dessa forma, os estudantes possuem total liberdade de expor suas ideias, dúvidas e argumentação, frente ao que o professor discute durante a aula.

Coll (2004) afirma que a relação dialógica que se estabelece entre professor e aluno, no processo de comunicação da aula, passa por duas fases diferenciadas até cumprir a construção de significados compartilhados sobre um conteúdo apresentado. A primeira fase está relacionada à conversa inicial do professor com os estudantes sobre o tema, na qual o autor afirma que é comum haver divergências entre as representações do professor e dos estudantes.

Neste contexto, o diálogo entre professor e aluno se torna extremamente relevante, visto que há uma troca intensa de informações, nas quais devem ser conduzidas cognitivamente, para que se transformem em conhecimento. O que o autor descreve nas fases é a produção do conhecimento mediada pelo diálogo entre os sujeitos durante a aula.

Segundo Libâneo (1994), a interação entre o professor e o aluno na aula ocorre considerando-se dois aspectos: os cognoscitivos e os socioemocionais. O primeiro diz respeito à relação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, em que o professor desenvolve a aula levando em consideração o nível de conhecimento dos estudantes a respeito do conteúdo trabalhado. Nesta relação, o professor deve preocupar-se com a forma como se expressa, ou seja, a fala do professor deve estar no nível de entendimento dos estudantes. O professor em sua fala deve incentivar a participação dos estudantes para que, no diálogo, estes possam expressar suas dúvidas e certezas. O autor denomina de “avaliação diagnóstica” a sondagem que o professor faz sobre o que os estudantes conhecem a respeito do conteúdo da aula, ela pode trazer ao professor a noção do nível de conhecimento dos estudantes sobre o conteúdo.

O segundo aspecto leva em consideração os vínculos afetivos que ocorrem entre professor e aluno, assim como as normas que regem esta relação. Para Libâneo(1994), a interação entre os sujeitos na aula ocorre em meio a autoridade do professor durante o processo de ensino-aprendizagem, de modo a fecundar a relação educativa e autonomia dos estudantes na participação nesse processo.

A teoria construtivista tem permeado a fundamentação de vários trabalhos sobre ensino. Nesta discussão, feita sobre aula dialógica, tem-se referido bastante à atuação do aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento, em uma relação de diálogo com o que o professor aborda durante a aula expositiva. Ao tratar sobre a construção do conhecimento no contexto escolar, Coll (2004) estabelece uma relação entre os estudantes, os conteúdos e o professor, denominando-a de triângulo interativo. Nesta relação, os conteúdos são “saberes preexistentes socialmente construídos e culturalmente organizados” (Ibidem, p. 119), construídos com o objetivo de facilitar seu entendimento pelos estudantes. Neste processo, o professor desempenha o papel de intermediar as atividades propostas, possibilitando a obtenção de novos conhecimentos. Os estudantes, por sua vez, têm como atribuição no processo executar a atividade mental de construção do conhecimento, a partir da ressignificação das representações sobre o conteúdo estudado.

Entende-se, portanto, a relevância da associação entre a construção interativa, do professor com os estudantes, à construção da atividade mental dos significados que os conteúdos escolares veiculam.

3.2 A dialogia na aula de Geografia

O ensino de Geografia pelo viés crítico se volta para a problematização das questões espaciais, o que implica mais consciência do estudante sobre a organização do espaço geográfico. Segundo Vesentini (2008) não se trata de ensinar fatos, mas

levantar questionamentos para que a partir deles os estudantes possam encontrar caminhos para a compreensão do mundo.

Ainda para esse autor, o conhecimento não é o ponto de partida na Geografia crítica escolar, seu ponto de partida é a relação dialética entre realidade e saber. O saber está direcionado à explicação desta realidade que se origina a partir da leitura crítica e das observações feitas pelo leitor aos aspectos do real. Assim sendo, o conhecimento deve ser elaborado pelo aluno, onde o professor assume o papel de orientar esta construção, contribuindo também para o desenvolvimento de certas habilidades geográficas básicas.

Dessa maneira, para que ocorra o desenvolvimento da aula de Geografia de forma dialógica, deve-se partir das ideias já apontadas anteriormente por Freire (1987), Coll (2004), Vesentini (2001; 2008), entre outros. A contribuição de aspectos do socio-construtivismo e do construtivismo social, aliada às bases da Geografia crítica, poderá modificar aquele formato de aula tradicional, para uma aula interativa, em que o conhecimento é construído por meio da interação entre professor, estudantes e as representações que ambos trazem para serem ressignificadas, partindo de reflexões sobre a realidade vivida desenvolvidas durante a aula.

A aula dialógica pode partir das formas convencionais de aula. “Observa-se, na verdade, um interesse, em considerando a permanência dessas formas, potencializar as oportunidades de um trabalho que possibilite um envolvimento real dos estudantes com as atividades de ensino” (CAVALCANTI, 2002, p. 20). Na concepção construtivista, recomenda-se que a aula seja organizada de forma a motivar a atividade intelectual do estudante e que o leve a problematizar os conteúdos estudados com os aspectos vivenciados por ele em seu meio.

Assim, a aula de Geografia toma um enfoque voltado para a formação de um modo particular de ver a realidade, com base na aprendizagem dos conceitos geográficos como instrumento das formas de ver o mundo. Acrescente-se, entretanto, que a aprendizagem dos conceitos geográficos deve partir do que o aluno já co-

nhece com base em sua vivência, como uma forma evolutiva das representações do cotidiano para a formação do conhecimento científico. Isso se deve a importante participação do aluno durante a aula, assim o professor pode captar os significados que os estudantes dão aos conhecimentos geográficos produzidos.

No processo de formação dos conceitos geográficos na aula, é de suma importância a interação do professor com o estudante através da comunicação, pois este, em seu papel de mediador dos conceitos, deve propiciar a expressão de diversos símbolos, valores, saberes e significados, mantendo uma linguagem na qual o aluno compreenda, como também instigue este aluno a problematizar e refletir sobre os conhecimentos adquiridos no seu cotidiano, de forma a dar um significado de caráter científico a esses conhecimentos. Por conseguinte, o diálogo entre professor e aluno é fundamental para a produção de conhecimentos geográficos, tornando ambos como sujeitos ativos na aula.

A forma com a aula dialógica vai sendo estruturada depende da criatividade e flexibilidade do professor em criar estratégias que engajem o aluno no processo de produção do conhecimento, de forma que a relação que os estudantes possuem com os conteúdos, mediados e orientados pelo professor, possam trazer como resultado a construção de conhecimentos que sejam úteis para a sua vida cotidiana e sua formação como cidadão crítico do espaço. Considera-se, portanto, que a aula de Geografia no formato dialógico tem maiores possibilidades de envolver os estudantes com os conceitos, contribuindo para que eles participem do processo de construção do seu próprio conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a literatura, o método de exposição é o mais utilizado pelos professores em sala de aula, mas tem se caracterizado, historicamente, por um perfil tradicional, havendo a transmissão unilateral pelo professor e com pouca participação dos alunos. Embora com o passar do tempo tal modelo de aula

tenha experimentado novas variações, constata-se a continuidade de práticas retrógradas fortemente ancoradas na repetição da experiência da cultura escolar.

Os professores de geografia têm se desdobrado na busca de novas formas de efetivar seu trabalho da melhor maneira possível, ao enfrentarem as demandas crescentes de atribuições no espaço escolar, nem sempre obtendo os resultados desejados. Uma alternativa promissora para melhoria do trabalho docente consistiria em ressignificar a aula expositiva aproveitando ao máximo o seu potencial metodológico, determinando suas limitações e conhecendo melhor as possibilidades de renovação com base nas contribuições suscitadas pelos estudos sobre esse gênero didático. Acredita-se que o método expositivo tem reconhecido valor para a aprendizagem de geografia, mas para potencializá-lo é necessário que assimile em seu desenvolvimento características interativas, participativas e dialógicas, problematizando-se os conteúdos nas aulas para que os alunos assimilem essas novas ideias de forma significativa.

A aula de Geografia ficou bastante caracterizada pelo estilo tradicional de sua execução, havendo uma ênfase notória no verbalismo, na descrição e na memorização, tornando-a desinteressante e enfadonha. Faz parte mesmo da tradição ser vista pelos alunos e a comunidade como fatigante e decoreba, distanciada da realidade e da experiência vivenciada pelas pessoas. Esse estigma requer dos professores um esforço adicional no processo de ensino dado os pressupostos negativos em relação à aprendizagem da disciplina.

Diante desse cenário, considera-se premente que sejam incorporados na prática docente em geografia o conhecimento disponível nas ciências da educação a respeito da diversificação do método de exposição, bem como os aportes atuais acerca do aperfeiçoamento da relação professor-aluno e, consequentemente, do processo de ensino-aprendizagem. É importante ultrapassar a visão tradicional que põe o aluno numa condição de recepção passiva do saber, possibilitando-lhe protagonizar a produção do conhecimento na escola.

As concepções pedagógicas inovadoras indicam a participação do aluno no processo de aprendizagem. Acredita-se que através do diálogo no momento de exposição haja um melhor entendimento sobre o tema abordado, levando-se em consideração as dúvidas e a própria realidade do aluno como forma de problematização, que é desafiado a buscar respostas a partir da reflexão e associação dos temas geográficos com o seu cotidiano. Assim, na aula de Geografia deve-se propor que os alunos avancem além dos conteúdos conceituais, que também desenvolvam habilidades para interpretar o espaço geográfico. E, isto só se torna possível, quando eles participam de forma ativa das atividades desenvolvidas na aula, substituindo as tarefas de memorização pelo aprendizado compreensivo e amplo dos conhecimentos, envolvendo aí os diversos tipos de conteúdo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos de Souza. **Disposição da aula:** os sujeitos entre a técnica e a polis. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional de Geografia:** o professor. Ijuí: Unijuí, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: ALBUQUERQUE, M. A. M; FERREIRA, J. A. de S. (Org.). **Formação, pesquisa e práticas docentes:** reforma curriculares em questão. João Pessoa: Mídia, 2013.

CINTRA, Carlos A. **Reinventando a aula expositiva**. São Carlos: Compacta, 2012.

COLL, César; Solé, Isabel. Linguagem, atividade e discurso na sala de aula. In: COLL, Cesar; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**. v. 2. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In: COLL, Cesar; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**. v. 2. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2013.

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

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999, 2003 (reimpressão).

_____. A Geografia é o nosso dia a dia. In: **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

POZO, Juan Ignacio. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, César. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VESENTINI, José William. Geografia Crítica e ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Por uma geografia crítica na escola.** São Paulo: Autor, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Silva (2013, p. 36), é “[...] **tempo e espaço de aprendizagem, de desconstrução e construção** [...]”.

CAPÍTULO 14

AS AULAS DE FILOSOFIA NO NOVO
ENSINO MÉDIO: DIÁLOGOS SOBRE O
SILENCIAMENTO DO PENSAR
CRÍTICO NA ESCOLA

CAPÍTULO 14

AS AULAS DE FILOSOFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: DIÁLOGOS SOBRE O SILENCIAMENTO DO PENSAR CRÍTICO NA ESCOLA

*Zilda Tizziana Santos Araújo
Maria Suely Alves Feitosa
Antonia Dalva França-Carvalho*

1. APONTAMENTOS INICIAIS

Amplios debates sobre a Filosofia no Ensino Médio (ANPOF, 2017) surgem como uma agenda propositiva a partir da Lei n. 13.415, promulgada em 16 de fevereiro de 2017, que trouxe mais um capítulo para a história de avanços e retrocessos do ensino de Filosofia nesse nível da Educação Básica (BRASIL, 2017).

O pano de fundo das discussões está permeado por intensas críticas quanto à perda do seu status de disciplina obrigatória para assumir o caráter de estudos e prática no currículo escolar, causando instabilidade e incertezas na prática docente.

Este cenário suscita uma reflexão sobre os propósitos escondidos na reforma do Ensino Médio, pois, ao que tudo indica, caminhará na contramão da formação crítica e cidadã proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9394/96.

Devemos, portanto, pensar sobre o ar que será permitido respirar nas aulas de Filosofia no contexto educativo das escolas de nível médio durante e após as adequações das redes de ensino às exigências legais da reforma em questão.

Assim, a discussão que segue traz como tema a aula de Filosofia nas escolas de nível médio a partir da Lei n. 13.415/17, tendo como questão problema: Como as aulas de filosofia podem resistir ao silenciamento do pensar crítico no Ensino Médio, em tempos de estimulação da formação técnica profissional e de desvalorização da formação humana e política?

Tal problematização direcionou para algumas questões norteadoras: Qual o lugar permitido as aulas de Filosofia a partir da lei 13.415/17? Quais possibilidades de ensinar o exercício do pensar com criticidade no novo Ensino Médio? Quais riscos e ameaças podem ser desencadeados pela supervalorização da formação técnica-profissional em detrimento da formação humana e política no Ensino Médio?

No intento de elucidar tais indagações objetivamos refletir sobre as possibilidades que os estudos e práticas de filosofia terão frente à ameaça de silenciamento do pensar crítico no Ensino Médio a partir da implantação da reforma supracitada.

O diálogo teórico e reflexivo será estabelecido, centralmente, a partir da Lei da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), seguindo-se as discussões com Santos (2015); Silva (2015); Montero (2016); Zeidam (2015); Stoski e Gelbcke (2016); Dayrell (2009) e Frigotto (2009) ao tratarem sobre o ensino médio na política educacional brasileira. E com Guattari e Deleuze (1992) abordaremos sobre o fazer filosófico como uma criação original, autônoma e objetiva de conceitos. Ampliando-se para as concepções de Severino (2010), ao mostrar-nos que o sentido do ensino de filosofia deve pautar-se na intencionalidade da prática educativa a partir dos valores e da construção de uma imagem de homem que precisa educar-se politicamente e de maneira emancipada.

Fontenele (2015); Carvalho e Cabral (2015); Chies (2015), dentre outros autores, também contribuíram nas discussões sobre a crise educativa que vem sugando os sentidos e os significados do educar nas aulas de filosofia no ensino médio.

Assim, percebe-se a relevância da temática que será discutida, dada sua contribuição para o aprofundamento sobre o debate em defesa do exercício do filosofar no Ensino Médio e pela possibilidade de referendar novos olhares, pois almeja somar-se àqueles que têm empreendido esforços pela garantia do protagonismo juvenil no espaço escolar.

2. A FILOSOFIA NO ‘NOVO’ ENSINO MÉDIO E O CANTO DA SEREIA

Se tomarmos como suporte de análise as normativas educacionais brasileiras e as políticas pressupostas nelas, constataremos um movimento análogo a um zigue-zague. Ora temos a filosofia garantida nos currículos, ora temos sua retirada, ora a visualizamos como disciplina, ora como tema transversal, ora como nada [...]. (SANTOS, 2015, p.79)

O movimento de inserção e retirada da disciplina de filosofia no currículo do Ensino Médio é característico da política educacional brasileira que, por meio de medidas provisórias, pareceres, resoluções e leis, vêm criando momentos de êxtase e de desânimo nas práticas docentes de muitos professores, pois, ora são presenteados com a garantia de obrigatoriedade desta disciplina, ora são colocados em estado de alerta pela instabilidade e incerteza quanto à sua manutenção e valorização. Isto é salientado também por Silva (2015, p.149) ao afirmar que:

As dificuldades no ensino de filosofia existentes no cenário brasileiro são facilmente identificáveis a partir de uma simples aproximação com a realidade da sala de aula. [...] dentre essas dificuldades, pode-se lembrar da posição de disciplina de menor importância frequentemente atribuída à filosofia no conjunto das disciplinas do Ensino Médio, bem como os conhecidos estereótipos através dos quais os alunos veem a filosofia.

Tal condição evidencia o desprestígio das aulas de Filosofia, tendo em vista que muitos alunos não atribuem uma função prática a esta disciplina e que, portanto, na visão dos mesmos ela não acrescenta conhecimentos úteis ao repertório de conteúdos do Ensino Médio, sendo necessário um planejamento cuidadoso e criativo das aulas desta disciplina na intenção de atrair e envolver os alunos para as discussões em sala de aula.

Segundo Montero (2016) a abertura para a filosofia enquanto disciplina no ensino médio foi dada de maneira mais explícita a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), das Orientações Educacionais Complementares aos PCN (PCN+) e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), publicados em 2000, 2002 e 2006 respectivamente. Além disso, Zeidam (2015, p.161) aponta que sua inclusão obrigatória enquanto disciplina para “todas [...] as séries do Ensino Médio através da Lei 11.684/2008 [...]” configurou-se como um avanço.

Entretanto, a mesma autora salienta como retrocesso a redução da carga horária semanal das aulas de filosofia que ocorreu paralelamente à sua extensão obrigatória a todas as séries do ensino médio. Assim, percebe-se novamente uma desestabilização em seu status enquanto disciplina, pois a carga horária semanal que de duas 2 (duas) aulas passou a apenas 1(uma), contrapondo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006 (OCNs).

Podemos complementar, ainda, pautados em Stoski e Gelbcke (2016), que o Ensino Médio carrega em seu percurso histórico a concepção ambígua de ter que preparar para o trabalho e, por outro lado, para ser propedêutico gerando uma exclusão no interior das escolas que, tendo em vista interesses neoliberais, segrega os alunos com o mito da meritocracia. Tal situação, também, é percebida por Dayrell (2009) ao destacar que dentre os sete desafios para o ensino médio, estão a “[...] permanente tensão entre formação geral e/ou profissional e, por conseguinte, o currículo do Ensino Médio – o que implica pensar a identidade deste nível de ensino [...]” (DAYRELL, 2009, p.5), bem como, as relações entre público e privado, as tecnologias da informação e comunicação, a relação professor-aluno e o papel que a escola representa para os jovens.

Portanto, cabe retomarmos o diálogo com Zeidam (2015, p. 163) tendo em vista suas inquietações: “seria a Filosofia menos importante? Não teria utilidade alguma? O mundo realmente precisa de Filosofia? [...] Que mundo queremos construir? Enfim, a própria

estrutura do nosso sistema escolar nos faz filosofar!”. Com tais indagações a autora nos leva a pensar sobre qual a função e qual o lugar da filosofia nas escolas de ensino médio?

Partiremos de tais perguntas para analisarmos a Lei n. 13.415, promulgada em 16 de fevereiro de 2017, por força da Medida Provisória do Novo Ensino Médio de n. 746/2016 convertida no Projeto de Lei n. 34/2016.

O documento legal que ora discutimos altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, dentre outros assuntos. Sua implantação dar-se-á por meio de cronograma a ser elaborado no ano subsequente à aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se encontra em fase de elaboração.

Portanto, o processo de implementação dessa política será progressivo e gradual tendo como meta inicial o aumento da carga horária das 800 horas anuais para mil horas, o que equivale a mais uma hora diária em cada turno de ensino. A grade curricular será dividida entre base comum e conteúdos específicos a serem escolhidos de acordos com o roteiro formativo dos alunos. Ressalta-se que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática continuam obrigatórias para os três anos do Ensino Médio.

Nessa Lei foram reincluídas como disciplinas com caráter de estudos e práticas, a Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, retiradas anteriormente pelo texto da MP. n. 746/2016. Contudo, ficará para a BNCC, a responsabilidade de organização de tais disciplinas dentro do currículo do novo ensino médio, que as considerará como de oferta obrigatória mas, ao mesmo tempo, optativas aos alunos a depender do itinerário que quiserem seguir.

Elas permanecerão, enquanto estudos e práticas, dentro da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicada de forma descontextualizada e desinteressante, se comparadas às outras áreas, o que leva ao entendimento da desvinculação com a tecnologia e o mundo do trabalho. Tal organização é nítida no artigo terceiro da Lei em análise, pois traz modificações ao Artigo 35, da LDB, ao

acrescentar-lhe o Artigo 35-A, com a seguinte configuração para as áreas do conhecimento:

Art. 35-A – A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I – linguagem e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional; (BRASIL, 2017, p.1)

Percebe-se nessa organização que o currículo formativo do Ensino Médio será fortemente técnico e científico regido pela Base Nacional Comum Curricular como padrão de referência. Ao concluir este itinerário o aluno deve dominar as linguagens contemporâneas e os conhecimentos básicos das áreas científica e tecnológica, mas percebe-se que o espaço para o debate sobre questões fundamentais como ética, política, cidadania ficarão restritos aos estudos e práticas inseridos nas ciências humanas e sociais aplicadas.

Silva (2015, p. 203) defende, contudo, que a filosofia é “[...] disciplina que realiza plenamente a finalidade expressa no Inciso III do artigo 35 da LDB [...] ou seja, o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Entretanto, o que percebemos é que a atual reforma do Ensino Médio retoma o peso técnico e burocrático para a formação dos jovens valorizando, de sobremaneira, as áreas do conhecimento que conduzem o aluno à especialização do saber científico, tecnológico e conteudista ou profissionalizante.

O processo de reforma do Ensino Médio vêm sendo costurado desde 2006, após o Conselho Nacional de Educação constatar a deficiência dos docentes em diversas áreas, bem como a

carência de professores para essa etapa da educação básica. E a intensificação do debate deu-se em 2010, a partir de discussões sobre a necessidade de atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1998), resultando na homologação de novas diretrizes no ano de 2012.

Ressalta-se que as proposições das mudanças necessárias ao Ensino Médio estenderam-se até 2015 com a escuta dos segmentos e categorias de base da educação básica e do Ensino Superior, mas que de forma aligeirada e unilateral ganhou outros contornos em 2016, desconsiderando o conjunto das proposições até então estabelecidas e fechando-se em decisões unilaterais e impositivas que levaram em conta apenas a lógica de mercado capitalista e neotecnicista.

Corroborando com tal pensamento podemos trazer à discussão Frigotto (2009), ao alertar que o cenário econômico e a necessidade de qualificação aligeirada da mão de obra refletem nas decisões sobre o que e como ensinar nas escolas, transformando o ensino médio em um hábil vilão que rouba e interrompe o futuro de muitos jovens, pois, se estiver pautado em um “[...] pacote de competências ditadas pelo mercado [...]” (Ibidem, p.26) não valorizará o aluno enquanto sujeito de direitos.

Isso tornaria então, na visão do autor supracitado, a aula e a prática dos professores, em especial os de filosofia, mais desafiadora suscitando uma dose extra de motivação e de criatividade para convencer os alunos que a escola, o conhecimento e a formação cidadã estão para além dos interesses utilitaristas e imediatistas impostos pela competitividade neoliberal.

Acreditamos assim, a partir das argumentações levantadas até aqui, que os efeitos negativos de tal reforma não respingarão, nas mesmas proporções, entre os alunos que optarem no cardápio do Ensino Médio pelo caminho propedêutico e àqueles que forem envolvidos em um processo de preparação técnica e medíocre para o trabalho, vislumbrados com as inovações que o canto da sereia ecoa.

3. A AULA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI N. 13.415/17

A aula de filosofia no Ensino Médio assume uma tarefa fundamental por ser um “espaço-tempo coletivo de formulação de saberes [...]. É no espaço de diálogo e do conflito, constituído por sujeitos criativos e desejosos de liberdade, que as mudanças são forçadas, diuturnamente.” (SABINO et al, 2011, p.166). E como lócus propício ao debate é preciso ter seu espaço respeitado e valorizado no cotidiano escolar como momento de estranhamento da realidade e dos fatos que nos rodeiam, sobretudo porque o esforço contínuo feito por algumas reformas educativas brasileiras retiram da disciplina Filosofia seu poder de crítica e indagação do e sobre o mundo.

É o que também pensa Gelamo (2009), apoiado nas visões deleuziana, nietzschiana e foucaultiana, ao afirmar, a necessidade de pensar sobre aquilo que nos afeta, sobre a nossa vivência, sobre os nossos problemas, pois são eles que roubam o nosso pensar. Assim, a escola, a sala de aula e as aulas de filosofia tornam-se lócus propícios para o exercício do pensamento sobre nós e sobre os outros.

Mas, devemos ter cuidado tanto no planejamento quanto à execução das atividades durante as aulas de filosofia no Ensino Médio, para não transformá-las em um palco de discussões aleatórias e que não exercitam o pensamento, pois segundo Carvalho e Cabral (2015), é necessário entender que:

Ensinar/aprender filosofia como uma experiência viva não significa certamente transformar a sala de aula em um lugar para digressões sobre os fatos que estão acontecendo na realidade do aluno, por mais motivador e interessante que isso possa parecer. Proceder assim somente se configura como exercício do filosofar se as ferramentas da própria filosofia forem mobilizadas. Por essa razão, cabe entender a aula de filosofia como o lugar da experiência filosófica, fazendo exatamente como faz os filósofos, ou seja, não separando a prática da filosofia do seu produto. (CARVALHO; CABRAL, 2015, p.26).

Percebe-se que, no contexto contemporâneo, introduzir conhecimentos filosóficos ao repertório de saberes dos alunos é um desafio pois, para as autoras, refletir sobre qualquer coisa não significa filosofar, discutir aleatoriamente não implica necessariamente uma atividade filosófica. É preciso a junção do diálogo, da reflexão e da historicidade no intuito de desenvolver uma aula atrativa aos alunos propiciando o pensar para além da repetição. Porém, como o professor dessa disciplina poderá sentir motivação ao planejar e executar suas aulas Ensino Médio redesenhado pela Lei n. 13.415/17? Como estimular alunos em meio ao intenso processo de inculcação da formação dualista, ora cientificista, ora profissionalizante? Que aula será possível ministrar? E para quem esta aula interessará?

Segundo Zeidam (2015) “[...] a Filosofia apresenta, portanto, a fragilidade de saber-se perdida ao tentar apropriar-se da força e prestígio da ciência, e, paradoxalmente, a fortaleza de saber-se esclarecedora da origem, sentido e limites da própria ciência. Estas antíteses estão também presentes na realidade escolar do professor de filosofia”.

Assim, buscaremos a seguir estabelecer um diálogo, ainda que passível de reformulações, sobre o silenciamento do pensar crítico na escola e suas consequências a formação integral do sujeito.

4. NEGAÇÃO AO DIREITO DO PENSAR CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO: O QUE AINDA SERÁ POSSÍVEL NAS AULAS DE FILOSOFIA?

Para acalorar a discussão em defesa da importância das aulas de filosofia no Ensino Médio, em situação de igualdade com as demais áreas do conhecimento, trazemos Queiróz (2015, p. 134) esclarecendo que “[...] não obstante os conflitos que podem ter lugar entre essas áreas, ou campos de saber, sabemos desde cedo que o ensino de Filosofia é importante para o futuro das novas gerações e negar-lhes, sob qualquer argumento, a possibilidade de acessar tal saber equivale a negar-lhes um direito”.

Nesta direção, concordamos com a autora supracitada que o ensino de Filosofia precisa ser repensado, agora sob a ótica de estudos e práticas obrigatórios no Ensino Médio (BRASIL, 2017), visando garantir o debate de temas como: liberdade; igualdade e desigualdades; o papel do Estado no processo educativo e de garantia da democracia; a compreensão sobre justiça e injustiça; a análise e relevância dos discursos ideológicos vigentes; e a relação entre crenças, opiniões e conhecimento, por serem questões relevantes que não podem fugir das discussões em sala de aula .

Mas, tendo em vista que “[...] a filosofia tropeça com rivais imprudentes e simplórios [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.19) seria a atual reforma do Ensino Médio uma nova rival do fazer filosófico? Acreditamos que sim, pois, como será possível neste contexto escolar a execução da tarefa de interrogar a si mesma e a realidade, se o seu espaço reflexivo está ameaçado pela corrida cega e desenfreada por melhores resultados quantitativos e pela promessa de um ensino técnico profissionalizante de qualidade.

Creemos que isso gera uma crise do silenciamento do pensamento no Ensino Médio onde, respirar o ar da criticidade será extremamente rarefeito e nocivo aos projetos educativos neoliberais e que segundo Chies (2015) enxergam o docente de filosofia como um perigo por suas habilidades em despertar o sentimento de estranhamento e inquietação dos jovens perante os problemas do mundo

Alertamos que estas inquietações devem ser uma preocupação não apenas dos que fazem o Ensino de Filosofia, mas de todos os professores da Educação Básica, pois o caráter reflexivo e crítico e sua possibilidade de contribuir para o pensar autônomo é uma ferramenta indispensável em tempos de crise. E por isso, tais indagações levam-nos a retomar a análise da Lei n. 13.415/17, pois percebemos a atualidade e pertinência das mesmas, já que esta reforma divide os interesses e intenções formativas. E, nesse cenário pendular, encontra-se o professor de Filosofia com as incertezas sobre o caráter que o saber filosófico ocupará nas escolas

e se será possível a promoção do diálogo com a juventude sobre as questões e problemas contemporâneos (FRIGOTTO, 2009; DAYRELL, 2009; STOSKI; GELBEKE, 2016).

Mas, este diálogo será desejado tanto pelos que almejam a academia como pelos que forem seduzidos pelo canto da sereia em tempos de crise? E Almeida (2011) lembra-nos, pautada na visão arendtiana, que a crise na educação é uma expressão de uma crise ampla onde as atividades humanas perderam importância, bem como, o sentido da existência.

Entretanto, para a mesma autora, se nos momentos de crise perdemos nossas respostas e certezas, é na própria crise que temos a oportunidade de refletirmos, criarmos e agirmos. Sendo, pois, pela nossa ação autônoma que devemos responder ao mundo e aos problemas sem desistir dele.

Assim, por compreendermos que “o processo de busca por uma autonomia do pensamento requer recurso às atividades básicas de conceituar, problematizar e argumentar” (CARVALHO; CABRAL, 2015, p.26) defendemos que durante as aulas de filosofia é possível, que os alunos reforcem as habilidades de analisar, interpretar e sintetizar textos de qualquer matéria a partir da estimulação à curiosidade, sensibilidade e criticidade, assim, é possível promover uma formação ética.

É necessário, portanto, rebelar-se iminentemente contra o silenciamento e escravidão do pensamento dos tantos alunos que percorrem o Ensino Médio em busca do seu sentido. Pois, como bem explicita Severino (2010) a filosofia deve clarear questões obscuras pela ideologia dominante em cada época, evitando a alienação e o falseamento da verdade no espaço escolar, caso contrário ela atuará reforçando tais condicionantes do pensamento, levando-o à recogitação.

E, sendo a escola esse lugar propício para o falseamento da realidade é imprescindível que ela negue tal condição por meio da atividade filosófica e do exercício crítico do pensamento retirando a mordaca que impede a capacidade dialógica dos seus alunos.

Encerrando o diálogo proposto sem, contudo, fechar o

campo discursivo para novas contribuições a este embate reflexivo percebemos e reafirmamos que ensinar filosofia é forçar o pensamento próprio, vivo e criativo do aluno retirando-o da contemplação e do conformismo.

Assim, os professores de filosofia no ensino médio devem ficar atentos ao canto da sereia e fazerem a opção e intencional de cuidar do mundo e dos que nele vivem, mediando através das suas práxis o processos de formação humana, ética e política, pois somos todos hóspedes passageiros nesse mundo e precisamos agir como protagonistas conscientes e politizados.

5. CONCLUSÃO

Ao longo da produção percebeu-se que estamos passando por um momento de reconfiguração curricular do Ensino Médio, determinado pela Lei n. 13.415/17, onde o ensino de Filosofia perde sua parte da sua identidade enquanto disciplina e é classificado como estudos e práticas.

As argumentações levantadas buscaram sustentação teórica em autores que discutem a Filosofia e conseqüentemente o seu ensino como criação conceitual que promova uma experiência com o filosofar criativo e autônomo.

Logo, um Ensino de Filosofia que promova a emancipação intelectual através do exercício constante de experimentação dos problemas próprios de cada um e de todos. É preciso pensar para além das imagens e indo ao encontro do enfrentamento de problemas sem amarras a métodos do pensamento.

O Ensino de Filosofia precisa ser repensado, sob a ótica de estudos e práticas obrigatórios no Ensino Médio, visando garantir o debate de temas como: liberdade; igualdade e desigualdades; o papel do Estado no processo educativo e de garantia da democracia; a compreensão sobre justiça e injustiça; a análise e relevância dos discursos ideológicos vigentes; e a relação entre crenças, opiniões e conhecimento, por serem questões relevantes que não podem fugir das discussões em sala de aula (BRASIL, 2017).

Portanto, concluímos este percurso, chamando atenção para o papel fundamental do professor e das práticas pedagógicas que ele desempenhará neste processo, tendo em vista que é opcional a cada um de nós: ignorar e recuar ou resistir e transformar o modelo de ensino já tão propagado ao longo da história da educação e que agora retorna latente na tentativa de calar e conformar os sujeitos do processo educativo no Ensino Médio, negando-lhes a oportunidade de serem protagonistas na construção da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. S. de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANPOF. **Boletins**. Disponível em: < <http://anpof.org/portal/index.php/>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394/96 e nº 11.494/2007, revoga a Lei nº 11.161/2005 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/DOU.secao-1-17-02-2017-p.1>>. Acesso em: 20 maio. 2017.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 maio. 2017.

CARVALHO, M. da C. S. de.; CABRAL, C. L. de O. (Orgs.). **Por uma Pedagogia do Ensino de Filosofia**. Teresina: EDUFPI, 2015.

CHIES, A. B. B. Nietzsche e o ensino de filosofia como experiência filosófica. In: CARVALHO, M. da C. S. de.; CABRAL, C. L. de O. (Orgs.). **Por uma Pedagogia do Ensino de Filosofia**. Teresina: EDUFPI, 2015. p. 37-50.

DAYRELL, J. Uma diversidade de sujeitos. In: SILVEIRA, E. (Org.). **O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido**. Série Salto Para o Futuro - Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Ano 19, boletim 18, nov/2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Tradução Bento Prado Junior e Alberto Alonso Munõz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p 9-21.

FARIAS, I. M. S de; SALES, J. de O. C.B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M do S. L. M. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014. (Coleção Formar).

FONTENELE, T. L. R. O lugar da tradição filosófica no ensino de Filosofia. In: CARVALHO, Maria da Conceição Silva de. CARVALHO, M. da C. S. de.; CABRAL, C. L. de O. (Orgs.). **Por uma Pedagogia do Ensino de Filosofia**. Teresina: EDUFPI, 2015. p. 109-119.

FRIGOTTO, G. Expectativas juvenis e identidade do Ensino Médio no Brasil: “Juventudes” com futuro interdito. In: SILVEIRA, E. (Org.). **O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido**. Série Salto Para o Futuro. Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Ano 19, boletim 18, nov., 2009. p. 24-29

GELAMO, R. P. O ensino da filosofia entre a questão pedagógica e a problemática filosófica. In: GELAMO, R. P. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: Editora UNESP/ Cultura Acadêmica, 2009. 178 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>> . Acesso em: 10 jul. 2017.

MONTERO, M. F. A. G. A filosofia no currículo e na percepção dos sujeitos do ensino médio brasileiro e espanhol. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. XVIII ENDIPE: **Didática e**

Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira, 2016.

QUEIRÓZ, N. M. C. O ensino de Filosofia no Ensino Médio entre a formação e a prática docente: impasses e impactos. In: CARVALHO, M. da C. S. de.; CABRAL, C. L. de O. (Orgs.). **Por uma Pedagogia do Ensino de Filosofia.** Teresina: EDUFPI, 2015. p.133-148.

SANTOS, M. de J. dos. A Dialogicidade e o ensino de Filosofia. In: CARVALHO, M. da C. S. de.; CABRAL, C. L. de O. (Orgs.). **Por uma Pedagogia do Ensino de Filosofia.** Teresina: EDUFPI, 2015. p. 79-92.

SEVERINO, A. J. Filosofia da educação: a constituição de seu campo investigativo. In: HENNING, L. M. P. **Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional:** possibilidades presentes no contexto universitário. Londrina: EDUEL, 2010. p.67-83.

SILVA, F. I de M. A Filosofia ensinada: reflexões e práticas. In: CARVALHO, M. da C. S. de.; CABRAL, C. L. de O. (Orgs.). **Por uma Pedagogia do Ensino de Filosofia.** Teresina: EDUFPI, 2015. p.51-63.

STOSKI, P.; GELBCKE, V. R. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o ensino médio. In: SILVA, M. R. da.; OLIVEIRA, R. G. de. **Juventude e ensino médio:** sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: UFPR, 2016. p. 33-51.

ZEIDAM, C. L.. C. Minha experiência como professora de Filosofia no Ensino Médio. In: CARVALHO, M. da C. S. de.; CABRAL, C. L. de O. (Orgs.). **Por uma Pedagogia do Ensino de Filosofia.** Teresina: EDUFPI, 2015. p.161-172.

SOBRE OS AUTORES

Antonia Dalva França-Carvalho

Doutora em Educação. Professora Associada do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Epistemologia da Prática Profissional (NIPEPP). Email: adalvac@uol.com

Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Bolsista CAPES. Universidade Federal do Piauí. Email: agatalaysa@hotmail.com

Alexandra Lima da Silva

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bacharel, licenciada e mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ, Campus Maracanã, professora no ProPed/UERJ e professora colaboradora no ProfHist/UFMT. Email: alexandralima1075@gmail.com

Armstrong Miranda Evangelista

Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí. E-mail: armstrong@ufpi.edu.br

Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua

Mestrando em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal do Piauí. E-mail: calopadua1@hotmail.com

Carolina Nóbrega Sabóia Luz

Bacharel em Arquitetura. Discente do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq). E-mail: carolinanobregasaboia@gmail.com

Cristiano de Lima Vaz Sardinha

Bacharel em Direito. Especialista em Direito Notarial e Registral, como também, em Direito do Trabalho, Direito Civil, Direito de Família e Sucessões, Direito Constitucional, Direito Público, Direito Penal, Direito Previdenciário e Filosofia. Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais. Mestre em Cultura e Sociedade e Mestre em Ciências Jurídicas. E-mail: cristiano-sardinha@hotmail.com

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd/UERJ (Conceito CAPES 7). Mestre em Educação pela Universidade católica de Petrópolis. É professor do Programa de Pós-graduação em Educação e da graduação em Música da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Email: ednardomonti@gmail.com

Eliane Leão

Doutorado Sandwich em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas/PurdueUniversity, West Lafayette/IN/USA (1996). Pós-doutora pela AuburnUniversity/CNPq, com pesquisa em Criatividade em Música. Professora Associado IV, na EMAC, da Universidade Federal de Goiás; atuante no PPGE. Professora Visitante Titular, da UFRN, 2016 e 2017. E-mail: elianewi2001@gmail.com

Francílio Santos de Oliveira

Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Email: francilio_santos@hotmail.com

Francisco Lenilson Costa Silva

Graduando do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Email: lenilsonsilva.sambaiba@gmail.com

Isabel Maria Sabino de Farias

Pedagoga. Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Estadual do Ceará (UECE). Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq) e Coordenadora do Observatório Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica – OBEDUC/CAPES (2013 a 2017). E-mail: isabel.sabino@uece.br

João Batista Bottentuit Junior

Doutor em Ciências da Educação com área de especialização em Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho. Mestre em Educação Multimídia. Licenciado em Pedagogia. É professor Adjunto IV da Universidade Federal do Maranhão, atuando no Departamento de Educação II. Professor Permanente dos Programas de Pós-graduação em Cultura e Sociedade (Mestrado Acadêmico) e Gestão de Ensino da Educação Básica (Mestrado Profissional). É líder do grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais na Educação (GEP-TDE). Email: joaobbj@gmail.com

Jucyelle da Silva Sousa

Mestranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Bolsista CAPES. Universidade Federal do Piauí. Email: ju-cy-13@hotmail.com

Letícia Sousa dos Santos Ferreira

Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Email: leticiasousa003@gmail.com

Lidiane Bezerra Oliveira

Professora do Instituto Federal do Piauí. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí. E-mail: lidianeoliveira@ifpi.edu.br

Lisvaldo Sousa do Nascimento

Graduando do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Email: lisvaldosousa.13@gmail.com

Márcia Cristiane Eloi Silva Ataíde

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Licenciada em Química. Mestre em Ensino de Ciências. Professora do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da UFPI. Email: marciaeloiataide@yahoo.com.br

Marcos Sávio Sabino de Farias

Bacharel em Comunicação Social (UFPI). Discente do Curso de Especialização em Gestão Educacional em Redes (UFPI). CEO da Empresa de Tecnologia Masávio Multimídia. E-mail: masavio@gmail.com.

Maria de Fátima Uchoa de Castro Macedo

Doutora em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. Professora Associado da Universidade Federal do Piauí. e-mail: fuchoamacedo@yahoo.com.br

Maria Margareth Eloi da Silva Paiva

Nutricionista e Especialista em Nutrição Clínica Avançada pela Universidade Potiguar (UNP). Email: margaretheloi@gmail.com

Maria Suely Alves Feitosa

Mestranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Universidade Federal do Piauí. E-mail: suelyafeitosa@gmail.com

Muranna Silva Lopes

Mestranda em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Graduação em Ciências Humanas/Sociologia pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA. E-mail: murannaemanuely@hotmail.com

Naisis Castelo Branco Andrade Farias

Licenciada em Matemática (UESPI), bacharel em Direito (FACID/DeVry). Especialista em Gestão Educacional em Redes. Discente do

Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI) e da pós-graduação lato sensu na Múltipla Educação Profissional LTDA. E-mail: naisis@bol.com.br.

Pedro Gabriel da Silva Pires

Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Email: pedrogabrielpires@gmail.com

Raimunda Alves Melo

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Assistente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFPI. Integrante do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP) da UFPI. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

Renata Caroline Pereira Reis Mendes

Mestra em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Direito Público, pela Faculdade Estácio de Sá. MBA em Direito do Trabalho, pela Faculdade Pitágoras. Bacharel em Direito pelo Centro Universitário do Maranhão. Professora pesquisadora do Núcleo de Estudos em Processo Penal e Contemporaneidade (NEPPC/UEMA). Advogada, inscrita na seccional Maranhão. E-mail: renatacpreis@hotmail.com

Zilda Tizziana Santos Araújo

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGEd – UFPI. e-mail: zilda.tizziana@bol.com.br

Impressão

Gráfica Ipanema

Tiragem: 400

Formato: 15x21

Mancha: 11x17cm

Tipologia: Times New Roman

Papel: Apergaminhado 75gm

O que é a aula? Na educação formal, desde cedo somos submetidos a este fenômeno tão naturalizado que pouco pensamos sobre ele. A literatura a define como um processo que envolve análise, interpretação e entendimento podendo ser caracterizada como uma ação dialógica, intencional e reflexiva, na qual estão presentes a pesquisa e todas suas formas de comunicação. A aula, assim, ultrapassa o espaço físico da sala, uma vez que nela se desenvolvem as relações humanas e sociais oriundas das interações entre os indivíduos desse contexto e da troca de saberes, fomentando experiências múltiplas e abrindo espaço para a reflexão e construção de conhecimento.

Trata-se de um processo que requer planejamento, que tem objetivos, conteúdos, segue uma metodologia e necessita de uma avaliação, mas que pode ser alterado, considerando as interações sociocognitivas que nela se sucedem, decorrentes das necessidades do grupo de alunos e de suas dificuldades. Portanto, este ambiente de aprendizagem dinâmico e idiossincrático merece ser evidenciado. Daí a relevância de se pensar sobre ele.

Esta é a proposta de *Notas de aula: dialogando sobre práticas de aprendizagens na escola e na universidade*, ao trazer experiências de professores e discentes situados em diferentes contextos institucionais. Nesse sentido, apresenta reflexões acerca da aula, do fazer docente em sala de aula no âmbito acadêmico e escolar. Sua leitura quer suscitar alguns questionamentos, tais como: Que tipo de aula o professor desenvolve na sua prática? Qual o papel do professor e do aluno na aula? Como organizar a aula para promoção da autonomia?

A coletânea surge como uma oportunidade para troca de ideias, socialização de percursos, sucessos, dificuldades, desafios e angústias que envolvem o contexto da aula.