

**DA TEORIA À PRÁTICA:
da formação do professor à prática pedagógica
na aplicação do currículo e da avaliação**

**ORGANIZADORES:
ROSILENE FELIX MAMEDES
HERMANO RODRIGUES DE FRANÇA**



Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

VOL 9

ORGANIZAÇÃO:

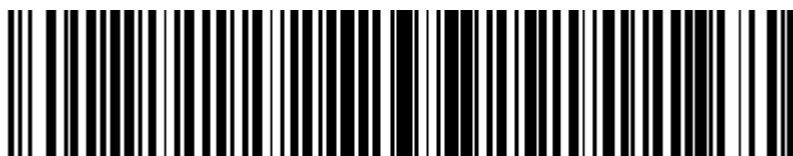
ROSILENE FELIX MAMEDES

HERMANO RODRIGUES DE FRANÇA

Publicação:



ISBN: 978-65-5886-061-7



978-65-5886-061-7

Capa e Projeto Gráfico: SAL DA TERRA

Direitos reservados à

Sal da Terra e a Contatos Empreendimentos

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da editora.

© da edição: Editora Sal da Terra, João Pessoa, junho de 2021.

MAMEDES et al. Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação. Editora Sal da Terra. Vol.9. 2021.

PREFÁCIO

A coleção da teoria à prática é resultado das vivências do Grupo de Estudo Rosilene Felix Mamedes, que atua há dez anos, com docentes, especialmente, da rede pública de ensino. Ao longo dessa trajetória o grupo vem produzindo conteúdo acadêmico em eventos científicos. Nesse sentido, dando continuidade ao frutífero trabalho do grupo, nasce a coleção “Da teoria à Prática” que tem como principal objetivo unir a teoria, de uma forma mais simples às práticas pedagógicas de atividades voltadas para discentes que estão em contexto de aprendizagem. Entendemos que a partir de 2017 com a nova BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR-BNCC, faz-se necessário que tanto os profissionais que estão à frente da missão de ensinar, bem como os pais/ responsáveis pelos discentes precisam de um olhar mais cuidadoso para os fins da aprendizagem significativa a partir de práticas pedagógicas orientadas e, sobretudo, direcionadas para que estes possam desenvolver as habilidades e competências dos discentes a partir de um dado objetivo. É nesse sentido, que a coleção “Da teoria à Prática” chega em 2021, com atividades programadas, esquemas didáticos e orientações de propostas desenhadas para que tanto o docente, como os pais ou responsável, ou até mesmo o discente possa desenvolver suas habilidades e competências, já que a atividade será toda norteada e guiada pelo fio condutor do princípio do ensino-aprendizagem.

Para isso, essa coleção será dividida em séries, com volumes bem definidos por tema. A primeira série será organizada em 04 (quatro volumes) que seguirão as temáticas: **Vol1: Da teoria à prática: construindo sentidos a partir de práticas de letramentos orais e escritos-** Este volume trará a teoria a partir da BNCC (2017), sendo guiada pela base teórica do Letramento e dos gêneros textuais para aluno em contexto de aprendizagem. Além disso, contemplará três seções: Letramento oral, letramento escrito e Letramento inclusão; **Vol2: Da teoria à prática- jogos e TIC'S em contextos de práticas de aprendizagem-** Este volume será destinado a desenvolver práticas de atividades pedagógicas com jogos e a partir das novas tecnologias educacionais, com uso de ferramentas educacionais que podem auxiliar no ensino-aprendizagem dos discentes. Este volume contemplará a educação a partir de propostas para os níveis fundamentais, com atividades de alfabetização, língua portuguesa, matemática e inclusão; **Vol3: Da teoria à prática: estratégias didáticas para o ensino de Língua portuguesa/Libras para surdos e ouvintes-** Para este volume será explorado propostas pedagógicas para alunos surdos e ouvintes, a partir de atividades inclusivas que sejam resguardadas nos documentos oficiais para o ensino da Libras como L2.

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

Por fim, o **Vol4: categorias freirianas tecendo sentidos na EJA** em comemoração ao ano de Freire, o pai da EJA, trazemos o debate e vivências a partir de propostas pedagógicas e relatos de experiências de profissionais que trabalham com essa modalidade e ensino e vêm desenvolvendo projetos e atividades exitosas.

Os volumes **5- Da teoria à prática: jogos e TIC'S em contextos de práticas significativas de aprendizagem; 6 Da teoria à prática: Construindo sentidos a partir de práticas de letramento orais e escritos- construindo sentidos a partir de práticas de letramento oral e escrito** e o **7 Da teoria à prática: Educação, saúde e movimento-** foram destinados a temas voltados para a prática significativa de aprendizagem.

Já os volumes **8 Da teoria à prática: Desenvolvendo habilidades de leitura e escrita no Ensino Fundamental** e **9 Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação**, desenvolvidos em 2021 deram continuidade a proposta de aliar a teoria à prática tendo como norte os temas leitura, avaliação e currículo.

Assim, convidamos a todos a passearem pela nossa coleção: Da teoria à prática e desfrutar de atividades realizadas por docentes que estão imersos no contexto de ensino-aprendizagem.

Tenham uma boa leitura e uma excelente prática pedagógica auxiliada pela mediação e a interação proposta pela obra.

Rosilene Felix Mamedes

Mestra em Linguística- PROLING-UFPB

Doutoranda em Letras- PPGL-UFPB

Diretora acadêmica da Contatos Empreendimentos Educacionais

04-06-2021

*Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na
aplicação do currículo e da avaliação*

COMISSÃO EDITORIAL

Dra. Veridiana Xavier Dantas

Ma. Rosilene Felix Mamedes

Esp. Vanderson Douglas Tavares Santos

Esp. Nadja Maria de Menezes Moraes

COMISSÃO TÉCNICA

Kelly Dias Moura

Michele Teixeira de Pontes

SUMÁRIO

ENSINO E AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	8
Karen Guedes Oliveira; Kylven Costa Guedes; Karol Costa Guedes; Tulio Augusto Andrade Oliveira	
PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO ESCOLAR: A DIDÁTICA A PARTIR DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM FAVOR DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	21
Kylven Costa Guedes; Karol Costa Guedes; Karen Guedes Oliveira; Tulio Augusto Andrade Oliveira	
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO REMOTO: OS NOVOS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM..	30
Marineide Martiniano do Nascimento; Gleydson Luiz Alves da Silva	
FORMAÇÃO ACADÊMICA E CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA MELHORIA DA EDUCAÇÃO.....	41
Dantas, Veridiana Xavier; Felipe, Thayza Wanessa S. S.; Pimenta, Emília Fernandes	
AS CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE JEAN PIAGET.	59
Fernanda Paulino de Lima Barbosa; Lidiane Franco Borges	
DISPOSIÇÃO DOS METADADOS DE ACESSO ABERTO: em uma Instituição de Ensino Superior da Paraíba.....	64
Ana Carine da Costa Gonçalves; Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante; Fernanda Paulino de Lima Barbosa	
AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	82
Sandra Maria Belo Rodrigues; Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante; Anunciada Maria Vieira Ferreira; Janaine de Freitas Medeiros; Rosilene Felix Mamedes	
DROGAS: A ESCOLA E ESTE BICHO DE SETE CABEÇAS.....	89
Sheylene Tathiana Lages da Silva; Edilene Araújo Firminio da Silva; Manuela Feliciano da Silva	

*Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na
aplicação do currículo e da avaliação*

A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA E RELIGIÃO: uma revisão literária.....104

Laudiana Andriola de Aquino; Aldenice Auxiliadora de Oliveira

AS PRÁTICAS DOCENTES E A INSERÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE
AULA.....112

Aldenice Auxiliadora Oliveira; Jean Brito; Marinalva de Sousa

ENSINO E AVALIAÇÃO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Karen Guedes Oliveira¹

Kylven Costa Guedes²

Karol Costa Guedes³

Tulio Augusto Andrade Oliveira⁴

INTRODUÇÃO

A legislação que regulamenta oficialmente a Língua Brasileira de Sinais é datada de 24 de abril de 2002, trata-se, portanto, da lei 10.436, que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. É entendida como uma forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, como estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

A partir desse decreto, tem surgido a obrigatoriedade do ensino da disciplina nos cursos de licenciatura nas Universidades públicas e privadas. Segundo o Capítulo III, que versa “Da inclusão da Libras como disciplina curricular”:

Art. 3º. A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

A legislação expressa inúmeras conquistas para a população surda. A inserção da disciplina de Libras marca uma nova visão acerca do indivíduo surdo, uma vez que a presença da Libras no espaço acadêmico eleva seu status e desmistifica alguns preconceitos (LACERDA; SANTOS, 2013).

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo apresentar o panorama geral da disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) ministrada no sistema de ensino remoto

¹ Universidade Federal da Paraíba – karen_costaguedes@hotmail.com

² Igreja Presbiteriana de Tambaú – kylven@gmail.com

³ Universidade Federal da Paraíba – karolcostaguedes@hotmail.com

⁴ Uniesp - E-mail: tulioaugusto@hotmail.com

emergencial para estudantes do curso de Pedagogia em uma Faculdade da rede privada situada no estado da Paraíba.

Inicialmente foi planejada para o ensino presencial, porém com as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19, a disciplina precisou ser reformulada para atender as demandas do ensino remoto emergencial.

Em março de 2020, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura) comunicou que mais de 776 milhões de alunos do planeta estavam fora da sala de aula em virtude da disseminação do novo Coronavírus - o COVID-19 (ROSA, 2020). A necessidade do distanciamento social provocou mudanças significativas no sistema educacional tradicional. Dessa forma, destaca-se ainda mais o uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) no processo de ensino e aprendizagem. Na experiência aqui apresentada, foram utilizados recursos de plataforma Zoom, vídeos produzidos pelos celulares dos estudantes, Youtube, sistema de Quis online e a plataforma do Portal do Aluno no ambiente virtual do Estudante implantado pela Faculdade.

A seguir, será discorrida uma explanação acerca da contextualização da Língua Brasileira de Sinais e, posteriormente, será apresentado dados da ministração da disciplina no sistema remoto emergencial.

1 CARACTERÍSTICAS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS

O Bilinguismo, proposta educacional para Surdos, tem como pressuposto básico a necessidade de o Surdo ser bilíngue, ou seja, deve adquirir a Língua de Sinais como língua materna, que é considerada a língua natural dos Surdos e, como segunda língua, a língua oral utilizada em seu país (PEREIRA, 2008). Tal proposta não privilegia apenas uma língua, mas estimula a capacidade de expressão e compreensão a partir da Língua de Sinais, enfatiza a valorização da cultura surda, proporciona maior independência e possibilita adquirir uma comunicação efetiva. Diferente do método da oralização e da comunicação total, o bilinguismo não objetiva submeter o Surdo à cultura hegemônica, isto é, a dos ouvintes, mas pelo contrário, visa o conhecimento, o respeito e a efetivação dos direitos dos Surdos, à medida que corrobora para a efetivação da educação dos mesmos.

Com a lei que regulamenta a Libras como língua oficial do Brasil (Lei 10.436/ 2002) passou-se a discutir sobre a criação de escolas bilíngues no Brasil e embora o Ministério de Educação (MEC) recomende que todos os alunos sejam incluídos nas escolas regulares,

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

profissionais que lidam com a educação de Surdos concordam que o modelo com foco no ensino bilíngue da Língua de Sinais e do Português tem se mostrado o mais eficaz para garantir o aprendizado dos Surdos. O diferencial da escola bilíngue é o compromisso com o ensino de Libras como língua principal, seguido pela compreensão da Língua Portuguesa escrita. No Brasil, vários movimentos têm objetivado a luta em favor da criação de escolas bilíngues, isto, é com a metodologia voltada para essa última proposta educacional supracitada (OLIVEIRA, 2013).

A partir do entendimento da aquisição da língua natural, ou seja, uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários e que se transmite de geração em geração, podendo haver as modificações ao longo do tempo. Nesse contexto, o pesquisador argentino Skliar (2011, p. 27) adverte:

Pôr a língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política linguística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo. Mas este processo não deve ser considerado apenas como um problema escolar e institucional, tampouco como uma decisão que afeta tão somente um certo plano ou um certo momento da estrutura pedagógica e, muito menos ainda, como uma questão a ser resolvida a partir de esquemas metodológicos. É um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores ou de algumas escolas.

A legislação que regulamenta oficialmente a Língua Brasileira de Sinais é datada de 24 de abril de 2002, trata-se, portanto, da lei 10.436:

Art. 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único – Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras – a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, como estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

O Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, que regulamentou essa Lei, considera a pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras e, dispõe sobre alguns aspectos relevantes à essa cultura, tais como: inclusão da Libras como disciplina curricular; formação do professor de Libras e do instrutor de Libras; uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou

permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras, dentre outras considerações. Como se pode observar, esse decreto viabiliza que os órgãos da administração pública federal devem incluir em seus orçamentos anuais dotações destinadas às ações previstas relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa.

2 DISCIPLINA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NO CURSO DE PEDAGOGIA

2.1 OBJETIVOS, COMPETÊNCIAS E METODOLOGIA

A disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi ofertada no semestre 2020.1, planejada para o sistema presencial, mas a partir do mês de março foi planejada para atender a demanda do sistema remoto emergencial. Conta com a carga de 60 horas e foi ministrada pela Professora Karen Guedes Oliveira em uma Faculdade da rede privada localizada no Estado da Paraíba.

A disciplina objetiva identificar os aspectos culturais específicos da cultura surda; comunicar-se de forma eficiente com as pessoas surdas; reconhecer a trajetória histórica da educação de surdos no Brasil e no mundo. Além de conhecer as políticas educacionais que tratam dos direitos linguísticos e inclusão social do surdo e refletir sobre o contexto educacional e a efetividade dessas políticas a partir do conhecimento da Libras (aspectos legais e práticos da língua).

Como competências, preconiza-se conhecer as políticas educacionais que tratam dos direitos linguísticos e inclusão social do surdo e refletir sobre o contexto educacional e a efetividade dessas políticas a partir das vivências na Residência Pedagógica ou outras experiências escolares; conhecer a educação do surdo no contexto da Educação Especial Brasileira: história, fundamentos e perspectivas; Vivenciar a Libras para construir aproximações quanto a questões metodológicas do ensino e aprendizagem de Libras; desenvolver sensibilidade e compreender o papel do professor na inclusão escolar de alunos surdos e desenvolver sensibilidade e compreender o papel do gestor escolar na inclusão de alunos surdos na escola.

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

A metodologia utilizada no primeiro mês ainda no sistema presencial foi posições dialogadas, grupos de discussão - debates, atividades e jogos em sala de aula e trabalhos acadêmicos. No sistema remoto emergencial ocorreram as aulas síncronas a partir da exposição dialogada do ensino dos sinais, apresentações de diálogos em Libras, dinâmicas, resolução e correção de exercícios. Nas atividades assíncronas, foram respondidas questões relativas ao conteúdo teórico, foram realizados vídeos dos estudantes executando os sinais aprendidos nas aulas síncronas, por meio de frases das mais simples às mais complexas, conforme iam aprendendo no curso da disciplina, além das três avaliações correspondentes às unidades trabalhadas.

2.2 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA DISCIPLINA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

Quadro 1 - Conteúdo Programático da disciplina de Libras

Sequência	Conteúdo Programático
1	História da Educação de Surdos: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea
2	Cultura Surda
3	Educação Bilingue
4	O Surdo e sua história no Brasil
5	A Língua Brasileira de Sinais
6	Aspectos Legais da Libras
7	Caracterizando a Libras
8	A Libras na Cultura Surda
9	Pesquisas sobre a Cultura Surda
10	Alfabeto Manual da Libras
11	Expressões manuais/ faciais e corporais
12	Números
13	Sinais de Cumprimentos/Agradecimentos
14	Sinais de Desculpa/Desagrado
15	Sinais de Pronomes e Verbos
16	Sinais de Noções de tempo e de horas

17	Sinais de cores
18	Sinais de pessoas/família
19	Diálogo e conversação em Libras

Fonte: Elaborado pelos autores

Como pode-se observar por meio dos conteúdos propostos, a finalidade da disciplina é proporcionar a aproximação dos estudantes ouvintes e falantes do Português a uma língua visuo-motora usada pela comunidade surda. Visa proporcionar também uma melhor comunicação entre Surdos e ouvintes em vários âmbitos sociais, inclusive no contexto educacional, favorecendo inclusão e ampliando as possibilidades de relacionamentos interpessoais e quebra de preconceitos linguísticos.

2.3 PROGRAMAÇÃO DAS AULAS

As aulas foram divididas em três momentos: 1) Inicialmente, a professora apresentava a questão norteadora a partir dos sinais que iriam ser ensinados; 2) Posteriormente, iniciava a dinâmica para treinar e praticar os sinais aprendidos, então em sistema remoto, um/a colega perguntava e respondia a/ao outra/o e assim se dava o diálogo em Libras, a partir dos sinais aprendidos naquela aula, juntamente com as demais sinalizações aprendidas e treinadas nas aulas anteriores; e 3) Por último, os estudantes respondiam juntamente com a professora questões objetivas e discursivas sobre a temática abordada. Os exercícios eram elaborados a fim de praticar os conteúdos teóricos vistos, bem como os parâmetros dos sinais.

Em cada aula eram enfatizados os parâmetros, quais sejam: Configuração das Mãos (CM): é a forma que a mão assume durante a realização de um sinal; Ponto de Articulação (PA): é o lugar onde incide a mão predominante configurada, ou seja, é o local onde é feito o sinal, podendo tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro; Movimento (M): alguns sinais tem movimento, outros não, são estáticos; Orientação/Direção (O/D): é a direção que o sinal terá para ser executado; Expressão Facial e/ou Corporal (EF/C): muitos sinais necessitam de um complemento facial e até corporal para fazer com que sejam compreendidos. As expressões faciais são as afeições feitas pelo rosto para dar vida e entendimento ao sinal executado (VELOSO; MAIA, 2011). Estes parâmetros são importantíssimos, visto que uma pequena mudança já poderá indicar outro sinal e, por isso, assumir outro significado.

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

Podemos definir processo de ensino como uma sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, através dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas (pensamento independente, observação, análise-síntese e outras)” (LIBÂNEO, 1994, p. 54).

De acordo com a programação das aulas, os sistemas de avaliação foram pensados com vistas a colaborarem com o processo de aprendizagem e prática do conhecimento aprendido ao longo dos encontros síncronos e assíncronos da disciplina.

2.4 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO

2.4.1 Primeira Avaliação

A priori, a primeira avaliação foi elaborada com 8 questões objetivas e 2 questões subjetivas. Porém, para o sistema remoto emergencial, a Faculdade solicitou a adaptação da avaliação, sendo cinco questões subjetivas para que os alunos respondessem e anexassem no espaço apropriado pelo próprio sistema que foi adicionado ao Portal do Aluno. O sistema sortearia cinco diferentes questões para cada estudante que estaria disponível no Portal do Aluno no horário e data agendados e tiveram o tempo de 24 horas para responder às questões. Essa primeira avaliação contou com os nove primeiros conteúdos expostos no Quadro 1. O objetivo foi conhecer e avaliar como os estudantes compreenderam o processo histórico da educação de Surdos desde a Idade Média até os dias atuais; compreender o conceito e características da cultura surda, passando pelo enfoque da educação bilíngue e da Legislação e Decreto da Língua Brasileira de Sinais, com ênfase para o reconhecimento como língua oficial do Brasil e a necessidade do Surdo ser educado em sua língua materna e ter o Português escrito como segunda língua. Por fim, as características da Libras e estudos científicos sobre Libras e Cultura Surda.

2.4.2 Segunda Avaliação

A segunda avaliação objetivou analisar como os estudantes estavam sinalizando, isto é, compreender a aquisição da competência prática na utilização da língua e também na articulação teórica com os conteúdos vistos na primeira unidade e aprofundados na segunda. Para suprir o primeiro objetivo, foi solicitada a gravação de um vídeo e para o segundo objetivo, foi solicitada a resolução de duas questões discursivas.

Quadro 2: Solicitação de vídeo para a Segunda Avaliação

Cada estudante gravará um vídeo simples, contendo alguma sinalização em Libras.

O vídeo poderá ser enviado por uma das três opções (à sua escolha):

- Postado por meio do Sistema da Faculdade. Para isso, precisa colocar no Youtube (pode até colocar em modo privado) e envia apenas o link para o sistema da;

- Enviado para o Whatsapp da representante da turma para que ela me encaminhe todos até o dia agendado;

- Como terceira opção, enviar diretamente para o meu Whatsapp.

Abaixo seguem algumas sugestões de frases para sinalização:

- Oi! Tudo bem? Meu nome é (...), tenho (...) anos. Não tenho sinal. Tchau!

- Oi! Boa noite! Hoje é segunda-feira, dia 20 de abril de 2020. Tchau!

- Oi! Tudo bem? Bom dia! Meu aniversário é no dia (...) do mês (...). Eu tenho (...) anos. Meu nome é (...). Tchau!

- Oi! Tudo bem? Meu nome é (...). Meu endereço é: Rua (...), número (...), bairro (...), cidade (...), estado (...), país (...). Tchau!

- Oi! Meu nome é (...). Eu sou solteir@. O nome do meu pai é (...). O nome da minha mãe é (...).

Oi! Eu sou casad@ com (...). Temos 2 filh@s. Os nomes deles são: (...) e (...).

Oi! Eu sou estudante de Pedagogia! Estou gostando de aprender Libras!

Oi! Todas as segundas-feiras eu tenho aula de Libras no curso de Pedagogia.

São algumas sugestões e ideias, mas vocês tem toda a liberdade para gravarem qualquer conteúdo (lícito, claro) para essa avaliação.

Assim, irei avaliar como cada um está conseguindo aprender e a partir do dia agendado, estarei emitindo feedback de todos os vídeos, individualmente.

Quadro 3: Atividade complementar para a Segunda Avaliação

01) Baseado no artigo “Educação e surdez: o papel do ensino na visão de professores” (DORZIAT, 2004), liste os 10 pontos que você considera serem os mais importantes (o que mais lhe chamou a atenção) sobre a educação de Surdos.

02) Baseado nesse diagrama explicativo do processo de exclusão à inclusão, descreva cada um dos processos (1. Exclusão, 2. Segregação, 3. Integração, 4. Inclusão) da pessoa surda, seguindo as discussões em nossas aulas.



Fonte: Carvalho (2016)

Fonte: Elaborado pelos autores

2.4.3 Terceira Avaliação

Para a terceira unidade, foi solicitada a resolução de um Simulado com conteúdos aprendidos nessa última unidade valendo 5,0. O Simulado faz parte do sistema de avaliação da Faculdade. Os estudantes respondem 20 questões de todas as disciplinas cursadas no período. Como a outra parte da avaliação, foi solicitada a produção de mais um vídeo com sinalização valendo 5,0.

Quadro 4: Solicitação de vídeo para a Segunda Avaliação

Cada estudante gravará um vídeo, contendo, no mínimo, três frases em Libras.

ENVIA O VÍDEO E ESCREVE AS TRÊS FRASES QUE SINALIZOU.

O vídeo poderá ser enviado por uma das duas opções (à sua escolha):

- Postado por meio do Sistema da Faculdade. Para isso, precisa colocar no Youtube (pode até colocar em modo privado) e envia apenas o link para o sistema;

- Enviar diretamente para o meu Whatsapp.

- Lembrando o que aprendemos:

Alfabeto manual (datilologia); números; verbos; pronomes; substantivos; família; dias da semana; meses; ano; calendário; cumprimentos; cores.

Abaixo seguem algumas sugestões de frases para sinalização:

- Oi! Tudo bem? Meu nome é (...), tenho (...) anos. Não tenho sinal. Tchau!

- Oi! Boa noite! Hoje é segunda-feira, dia 20 de abril de 2020. Tchau!

- Oi! Tudo bem? Bom dia! Meu aniversário é no dia (...) do mês (...). Eu tenho (...) anos. Meu nome é (...). Tchau!

- Oi! Tudo bem? Meu nome é (...). Meu endereço é: Rua (...), número (...), bairro (...), cidade (...), estado (...), país (...). Tchau!

- Oi! Meu nome é (...). Eu sou solteir@. O nome do meu pai é (...). O nome da minha mãe é (...).

- Oi! Eu sou casad@ com (...). Temos 2 filh@s. Os nomes deles são: (...) e (...).

- Oi! Eu sou estudante de Pedagogia! Estou gostando de aprender Libras!

- Oi! Em 2020.1, todas as segundas-feiras eu tinha aula de Libras no curso de Pedagogia.

- Olá! Tudo bem? Boa tarde! A minha cor preferida é a rosa. Mas a cor preferida da minha mãe é azul.

- Nesses dias, eu tenho ficado sempre em casa. Sinto saudade da minha família: meus primos, tios, avós...

- Olá, tudo bem? Bom dia! Eu estou concluindo o terceiro período de Pedagogia e vou iniciar o quarto período. Eu gosto muito do meu curso!

- Olá! Tudo bem? Que bom ter aluno surdo aqui na minha sala! Eu aprendi Libras e posso conversar com você!

- Tudo bem? Meu nome é (...). Aprendi Libras e quero treinar. Posso conversar com você, já que és Surdo?

- Olá! Tudo bem? Estamos no mês de Junho e estou feliz, pois é um mês que encerro o terceiro período de Pedagogia e depois aproveito as férias para descansar no mês de julho.

São algumas sugestões e ideias, mas vocês tem toda a liberdade para gravarem qualquer conteúdo (lícito, claro) para essa avaliação.

Os estudantes demonstraram engajamento e entusiasmo nas aulas remotas e nos sistemas de avaliação. A priori, comentaram do receio com as tecnologias, com o uso do celular para vídeos, alegando vergonha em se filmar, autoexigência na produção dos vídeos e nas sinalizações. No entanto, após a execução das avaliações, relataram como tinha sido importante e falaram da alegria em terem conseguido aprender os sinais em Libras, conseguirem estabelecer diálogos por meio de uma língua aprendida de forma online a partir do sistema de ensino remoto.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse panorama geral da disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) ministrada no sistema de ensino remoto emergencial para estudantes do curso de Pedagogia em uma Faculdade da rede privada situada no estado da Paraíba, foi possível detectar o que Libâneo (1994) afirma ao se referir ao processo didático, alegando que se desenvolve mediante a ação recíproca dos componentes fundamentais do ensino: os objetivos da educação e da instrução, os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, os métodos, as formas e meios de organização das condições da situação didática, a avaliação.

A disciplina de Libras fora ministrada, pela primeira autora desse capítulo, no sistema de ensino presencial há mais de dois anos para os cursos de pedagogia e revelou seu caráter prático, a necessidade de contato social, de um ambiente com ricas trocas e interações sociais

repletas de sinalizações, expressões faciais, pontos de articulação, configuração de mãos e demais parâmetros da língua de sinais. Com as mudanças e adaptações necessárias oriundas do Coronavírus - o COVID-19, a disciplina precisou ser reformulada para atender as demandas do ensino remoto emergencial. Dessa forma, detectou-se que as adaptações realizadas para a ministração durante o período pandêmico que o Brasil ora enfrentava (e ainda, infelizmente, enfrenta) foram importantes para a aquisição do conhecimento, tanto teórico, a partir do conhecimento do histórico da educação de Surdos desde a Idade Antiga até a idade Contemporânea, características da Libras e Cultura Surda até a prática das sinalizações.

Ressalta-se a importância da gravação de todas as aulas e a disponibilização para os estudantes na Portal do Aluno para possíveis visualizações (para quem perdeu a aula síncrona ou para aqueles que queriam relembrar algum conceito e/ou sinal discutido em aula).

Registra-se também as ferramentas utilizadas, como a Plataforma Zoom, que possibilita a criação/divisão dos estudantes em salas simultâneas, o que permite maior interação em pequenos grupos, a utilização de Quiz nas aulas, slides criativos, dinâmicos e com informações objetivas, além dos exercícios respondidos conjuntamente com a professora a cada aula.

Muito importante nesse processo de educação em meio a pandemia foi/está sendo o contato humano no meio virtual, as habilidades socioemocionais sendo desenvolvidas e potencializadas pelos estudantes e docentes, a necessidade de flexibilização de prazos e atividades, considerando as características emocionais e afetivas imersas no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002. Língua Brasileira de Sinais – Libras, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em: 24 de outubro de 2012.

BRASIL. Decreto Federal 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Língua Brasileira de Sinais – Libras, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em: 24 de outubro de 2012.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: teoria da instrução e do ensino**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, K. G. **O sentido da vida, a religiosidade e os valores na cultura surda**.

Dissertação de Mestrado. João Pessoa-PB: UFPB/CE, 2013.

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

PEREIRA, R. C. Surdez: **Aquisição de Linguagem e Inclusão Social**. Rio de JaneiroRJ: Editora Revinter, 2008.

ROSA, R. T. N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19. **Rev. Cient. Schola**, 2020.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2011.

VELOSO, E; MAIA, V. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez**. Curitiba-PR: Editora MãoSinais, 2011.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO ESCOLAR: A DIDÁTICA A PARTIR DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM FAVOR DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Kylven Costa Guedes⁵

Karol Costa Guedes⁶

Karen Guedes Oliveira⁷

Tulio Augusto Andrade Oliveira⁸

INTRODUÇÃO

As novas tecnologias educacionais passam a existir, a cada dia, pelo curso natural e, portanto, evolutivo, das relações cotidianas do ser humano. Novas tecnologias dizem respeito, por exemplo, à necessidade de outras formas de comunicação humana, de síntese, de aprofundamento, dentre tantos outros aspectos implicados nas rotinas produtivas dos agentes da educação, sejam eles professores ou estudantes. Na Educação, assim como em todas as demais áreas de atuação profissional, a necessidade de atualizações, evoluções e transformações é latente. A saída da “zona de conforto”, isto é, a ultrapassagem dos mesmos e antigos hábitos nas rotinas profissionais é algo que deve ser buscado, em prol de melhorias, avanços. O ser humano do século XXI não é o mesmo que o ser humano de séculos anteriores. Portanto, as metodologias, métodos e formas de comunicação, ensino e aprendizagem também não devem ser vistas como as mesmas, atemporalmente.

Entretanto, faz-se necessário pontuar que, apesar de todos os recursos educacionais que temos ao nosso alcance atualmente, o estudante e o professor são os protagonistas no processo de aprendizagem e de ensino, respectivamente. Esses novos recursos (novas tecnologias) não devem ser vistos como a solução para a resolução de problemas relativos à Educação e aos processos de ensino-aprendizagem, mas sim um meio através do qual isso pode ser alcançado, visto que, as principais demandas educacionais de nossos dias dizem respeito ao

⁵ Igreja Presbiteriana de Tambaú – kylven@gmail.com

⁶ Universidade Federal da Paraíba – karolcostaguedes@hotmail.com

⁷ Universidade Federal da Paraíba – karen_costaguedes@hotmail.com

⁸ Uniesp -E-mail: tulioaugusto@hotmail.com

desenvolvimento socioemocional como necessidade humana para o desenvolvimento cognitivo nos processos de aprendizagem escolar.

O objetivo deste estudo é, portanto, revisar teoricamente noções sobre a educação no contexto básico e superior, a partir da pedagogia, andragogia, didática e a relação com o currículo. Por meio de uma metodologia bibliográfica, exploratória e qualitativa, esta pesquisa fundamenta-se em estudos de Libâneo (1994), Romualdo (2002), Pena, Alves, Primi, (2020) e Bakhtin (2010; 2015). Consideram-se profícuas as reflexões sobre a relação teoria-prática para o ensino-aprendizagem a partir da transformação da formação tradicional do professor em prol da prática pedagógica na aplicação do currículo da educação básica e do ensino superior, numa relação que envolvem docentes e estudantes enquanto sujeitos interativos, responsáveis, responsivos e ativos.

1 ALGUNS PREMISSAS BÁSICAS DO ENSINO-APRENDIZAGEM HOJE

A pedagogia, por investigar a natureza das finalidades da educação como processo social, orienta os professores para finalidades sociais e políticas, criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizar o processo de assimilação dos conhecimentos dos alunos, tendo em vista a formação dos indivíduos enquanto seres sociais.

É sabido que, para que o processo de ensino e, principalmente, de aprendizagem ocorra de modo satisfatório, devem ser levadas em consideração concepções claras para o professor, já durante o planejamento que antecede sua prática em sala de aula. Para isso, munido de conhecimentos específicos da área que pretende tratar em suas aulas, o docente busca estratégias que considera adequadas para o desenvolvimento pedagógico, chamadas de metodologias.

Tais etapas fazem parte da rotina do professor quase que automaticamente, se considerarmos que fazem parte, sobretudo, de sua formação profissional desde o berço de suas vivências na universidade, enquanto estudante de graduação-licenciatura. Entretanto, tendo em vista as demandas atuais de uma sociedade cada vez mais sedenta por saber fazer e saber agir colaborativamente, por meio da relação com seus pares, seja em sua formação escolar, acadêmica ou profissional, encontra-se o desenvolvimento socioemocional, que não está no currículo oficial explícito, nem sequer como objetivo de aprendizagem.

Mergulhados em formações contínuas sobre as novas tecnologias digitais, muitas vezes os docentes não se dão conta de que os recursos tecnológicos digitais e inovadores não são um

fim em si mesmo, sua utilização não é pré-requisito básico para a aprendizagem estudantil, mas um meio pelo qual competências socioemocionais são desenvolvidas a partir do estudo de objetos de conhecimento diversos, tanto na escola como na universidade.

2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA SUJEITOS RESPONSIVOS, RESPONSÁVEIS E INTER(ATIVOS)

As competências socioemocionais, segundo Pena, Alves e Primi (2020), revelam-se como um conjunto de características pessoais no âmbito das emoções e relações sociais em sua interação com pensamento e inteligência em três núcleos centrais: regulação e controle voluntário do comportamento e motivação, regulação emocional e habilidades interpessoais. Diz respeito, portanto, ao saber lidar consigo e com o outro, além de saber lidar com os desafios da vida.

É por isso que, segundo Abed (2014), é indispensável realocar os papéis e as responsabilidades dos professores e estudantes, a partir de uma mudança nas concepções de ser humano, de ensino, de aprendizagem e de conhecimento. Abed (2014) sugere que as teorias baseadas nas abordagens interacionistas dialogam com essa noção do universo do ensino e da aprendizagem, já que concebem o ser humano como parte significativa de um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução nas e pelas interações sociais.

Schultz e Schultz (2011) conceituam a personalidade como um agrupamento permanente e peculiar de características que podem sofrer modificações, dependendo das situações que o indivíduo vivencia. Por isso que é tão importante levar em consideração as influências ambientais e da aprendizagem na variação de uma situação para diferentes indivíduos.

A fim de ponderar sobre a relevância do desenvolvimento das competências socioemocionais na Educação Básica, especificamente no nível do Ensino Médio, faz-se necessária a compreensão/conceituação de competência. Na BNCC, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

A BNCC aponta para a caracterização do estudante do Ensino Médio a partir de uma visão chamada, no documento, de não homogeneizante, que compreende a juventude como condição sócio-histórica-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

suas múltiplas dimensões. Ampliando essa concepção de juventude para categorizar o sujeito compreendido como estudante do Ensino Médio, a Base ratifica a constituição desse sujeito por meio de uma educação que deve “afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana e socialmente justa” (Brasil, 2013, p. 16).

Destaca-se, como competências socioemocionais que devem ser desenvolvidas na vida escolar do estudante:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 10).

É, pois, a partir da consideração do desenvolvimento das competências socioemocionais que o professor poderá, em sua sala de aula, por meio de sua prática pedagógica, atender a uma demanda social tão atual e pertinente na vida estudantil dos sujeitos em seu contexto de vida. Isso porque “viver a partir de si não significa viver para si, mas significa ser, a partir de si, responsabilmente participante, afirmar o seu não-álibi real e compulsório no existir” (Bakhtin, 2010b, p. 108). Isto é, todo indivíduo é responsivo, por meio da interação dialógica discursiva que o constitui, e responsável, pelo fato de, mesmo sob diversas influências e trocas socio-históricas e culturais, imprimir, ativamente, o significado que deseja nos enunciados que produz, diz e silencia.

Como toda comunicação ou interação humana verbal ocorre por meio da troca de enunciados, essencialmente sob a forma de um diálogo (Volóchinov, 2019), essencialmente responsivos, dada sua natureza dialógica, é notória que as palavras enunciadas “esperam” resposta, seja esta resposta dita ou silenciada. Em nossas percepções mentais, os discursos vão sendo interiormente produzidos, justamente pela necessidade responsiva de enunciar, comunicar, dialogar, a partir de um movimento anterior conhecido, pelos estudos bakhtinianos, como interpretação responsiva.

Para Bakhtin (2015), a interpretação responsiva trata-se de uma interpretação ativa, força essencial para a formação de todo e qualquer discurso, seja ele de resistência ou de apoio, a partir de contraidentificações ou desidentificações. Para que um discurso seja produzido, uma

compreensão responsiva ativa é desenvolvida, isto porque são processos que ocorrem em indivíduos constituídos de linguagem, assimilação, opinião, avaliação e, portanto, valoração.

Isto é, os estudantes com os quais o professor lida diariamente são sujeitos responsivos, responsáveis, essencialmente interativos, dialógicos que necessitam desenvolver competências que o impulsionem a viver comunitária, coletiva e colaborativamente.

3 PEDAGOGIA, ANDRAGOGIA E DIDÁTICA

A Didática é uma disciplina eminentemente pedagógica por assegurar o fazer pedagógico na escola, através dessas tarefas na vida em sociedade. Como explica Libâneo (1994):

A Didática é, pois, uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino através dos seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores (LIBÂNEO, 1994, p. 52).

A Didática teoriza a instrução e o ensino de forma real pela sua necessária ligação com o desenvolvimento da sociedade e com as condições sociais em que ocorre o trabalho. Ela tem uma relação intrínseca com a Psicologia da Educação e com a Sociologia da Educação, por abstrair das particularidades de cada matéria para generalizar princípios e diretrizes para qualquer uma delas.

Podemos definir processo de ensino como uma sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, através dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas (pensamento independente, observação, análise-síntese e outras) (LIBÂNEO, 1994, p. 54).

A função da Didática ao utilizar-se do seu objeto de estudo, o processo de ensino, é investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para a assimilação dos conhecimentos. A ação didática se refere à mediação de professor entre o aluno e a matéria.

O processo didático, assim, desenvolve-se mediante a ação recíproca dos componentes fundamentais do ensino: os objetivos da educação e da instrução, os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, os métodos, as formas e meios de organização das condições da situação didática, a

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

avaliação. Tais são, também, os conceitos fundamentais que formam a base de estudos da Didática (LIBÂNEO, 1994, p. 57).

A formação da teoria didática para investigar as ligações entre ensino e aprendizagem e suas leis ocorre no século XVII, quando João Amós Comênio (1592-1670) escreve a primeira obra clássica sobre Didática. Através de um grande desenvolvimento da ciência e da cultura, o poder da nobreza e do clero foi diminuindo e aumentando o da burguesia, o que impulsionou a necessidade de um ensino ligado às exigências do mundo da produção e dos negócios, um ensino que contemplasse o livre desenvolvimento das capacidades e interesses individuais.

Segundo o autor, as ideias pedagógicas de Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart formaram as bases do pensamento pedagógico europeu, difundindo-se posteriormente por todo o mundo, demarcando as concepções pedagógicas que hoje são conhecidas como Pedagogia Tradicional e Pedagogia Renovada.

A Pedagogia Tradicional tende a pôr em foco o professor e o mecanicismo do ensino através do depósito de informações e sua reprodução pelo aluno. Já a Pedagogia renovada põe em foco o aluno como sujeito da aprendizagem, capaz de buscar por si mesmo conhecimentos e experiências através do incentivo e auxílio do professor. Por outro lado, a Pedagogia Libertadora apresenta uma didática implícita em que a atividade escolar é centrada na discussão de temas sociais e políticos, centrada na realidade social. Sobre a Pedagogia Crítico-Social:

[Ela] toma o partido dos interesses majoritários da sociedade, atribuindo à instrução e ao ensino o papel de proporcionar aos alunos o domínio de conteúdos científicos, os métodos de estudo e habilidades e hábitos de raciocínio científico, de modo a irem formando a consciência crítica face às realidades sociais e capacitando-se a assumir no conjunto das lutas sociais a sua condição de agentes ativos de transformação da sociedade e de si próprios (LIBÂNEO, 1994, p. 71).

O termo andragogia foi cunhado, como um neologismo, pela UNESCO em substituição à palavra Pedagogia, “para designar a ciência da formação dos homens, de forma que não se faça referência à formação da criança, e sim à educação permanente” (p. 39).

A Andragogia é caracterizada pelo professor como a ciência e a arte que, constituinte da Antropologia e imersa na educação permanente, “desenvolve-se através de uma prática e saberes escolares fundamentados nos princípios de participação e horizontalidade” (ROMUALDO, 2002, p. 39). Trata-se de um processo que possibilita a participação ativa do

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

adulto em sua própria aprendizagem, intervindo no planejamento, programação e realização das atividades educativas.

Especificamente sobre a Universidade Andragógica, o autor defende que essa realidade a ser construída é uma tentativa de superar a educação diretivista, paternalista e até autoritária que está presente nas Instituições de nível superior: “é a construção de saberes escolares fundamentados nas premissas andragógicas de que o adulto tem a necessidade de conhecer, no papel da experiência, o valor da prontidão para aprender, descobrindo elementos internos de motivação” (ROMUALDO, 2002, p. 40).

Romualdo (2002), em concordância com o Comitê Internacional em Educação de Adultos da UNESCO, defende a ideia de que a Universidade Andragógica é o espaço do adulto enquanto indivíduo que participa como arquiteto da sua aprendizagem, com suas descobertas e significações.

O filósofo também concorda com Lindeman (1926) quando este postula que a educação de adultos deva se dar através de situações e não de disciplinas, com um currículo construído em função da necessidade do estudante.

Com base na concepção da educação universitária andragógica, Romualdo (2002) defende a existência de seis premissas básicas importantes a uma universidade andragógica, quais sejam: o estudante universitário é um adulto auto-responsável pela sua aprendizagem e, portanto, participante do processo ao lado do facilitador; os núcleos andragógicos de formação continuada de professores universitários espalham-se entre todas as instituições de Ensino Superior; a aprendizagem é vivencial e está fundamentada no confronto teoria-aprendizagem; o princípio ético máximo é a formação de uma consciência humanística de respeito ao trabalho; a hierarquia acadêmica universitária não está fundamentada no autoritarismo das organizações verticais; e a política organizacional e a metodologia andragógica de aprendizagem mudam a estrutura e transformam a postura dos alunos.

Com base na defesa de tais premissas, o filósofo assevera que o menosprezo às premissas anteriores faz do docente universitário um incrédulo no que diz respeito às bases científicas da educação, acreditando que o importante é saber o que tem que ensinar e não como ensinar. Daí o surgimento consequente de atitudes autoritárias ou paternalistas frente ao estudante, negando-lhe participação no processo educacional.

Por fim, o autor ensina a participação responsável do estudante adulto que, através da educação andragógica, deve consolidar sua personalidade, sua ética individual, direcionadas consequentemente a uma avaliação vivencial de suas potenciais aptidões e de sua capacidade

de alcançar os objetivos e metas surgidas de uma análise de suas aspirações, formuladas como finalidades pessoais e sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordamos com Libâneo (1994), quando defende que a Didática oferece uma contribuição indispensável à formação dos professores, sintetizando no seu conteúdo a contribuição de conhecimentos de outras disciplinas que convergem para o esclarecimento dos fatores condicionantes do processo de instrução e ensino, intimamente vinculado com a educação e, ao mesmo tempo, provendo os conhecimentos específicos necessários para o exercício das tarefas docentes (LIBÂNEO, 1994, p.74).

Partindo para o contexto do processo de ensino-aprendizagem no nível superior ou de jovens e adultos na educação básica, acredita-se, através do estudo acerca do ensino andragógico, que a educação brasileira em nível superior galgará vantagens no que diz respeito à formação de indivíduos mais críticos e responsáveis com sua própria formação, uma vez que os considera como centro da formação. Por outro lado, defendemos a necessidade de zelo e cuidado no que diz respeito à valorização do profissional da educação, isto é, professores, que devem ser conscientes de seu papel imprescindível de formadores e facilitadores, e cuja valorização deve ser cada vez mais presente na educação, seja ela andragógica ou não.

Sobre as competências socioemocionais no desenvolvimento do currículo do professor da educação básica e do ensino superior, frente à busca de uma formação continuada que enfatiza as novas tecnologias educacionais como um fim em si mesmo, é propício ter em mente que, mais do que o bom manejo com as novas tecnologias digitais, é indispensável ter no currículo oculto e real objetivos para o desenvolvimento de competências socioemocionais, a partir do trabalho com os diversos objetos do conhecimento, uma vez que são sujeitos ativos, críticos, socialmente participativos no universo acadêmico e profissional que estão sendo formados nas escolas e nas universidades.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas a edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionaispdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jan. 2021.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**: teoria da instrução e do ensino. São Paulo: Cortez, 1994.

LINDEMAN, Eduard C. **The meaning of adult education**. New York: New Republic, 1926.

PENA, A. C.; ALVES, G.; PRIMI, R. **Habilidades socioemocionais na educação atual**. B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 46, n. 2, p. 132-136, 2020.

ROMUALDO, C. Universidade andragógica. In: UTSUMI, M. (Org.). **Entrelaçando saberes**: contribuições para a formação de professores e as práticas escolares. Florianópolis: Insular, 2002.

SCHULTZ, S. E.; SCHULTZ, D. P. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO REMOTO: OS NOVOS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Marineide Martiniano do Nascimento⁹

Gleydson Luiz Alves da Silva¹⁰

RESUMO

Este trabalho aborda alguns desafios enfrentados pelos professores na pandemia da COVID-19, o que tem afetado a sociedade de um modo geral e com a educação não teriasido de outra maneira. Com a suspensão das atividades presenciais das escolas com a finalidade de conter o contágio do Coronavírus foram necessárias mudanças emergenciais para que desse sequência as atividades escolares com o ensino remoto. Dessa forma foi realizada uma revisão bibliográfica fundamentada em obras secundárias com o objetivo de analisar os desafios enfrentados pelo professor no uso de metodologias ativas no ensino remoto. Assim, percebeu-se que os professores não estão capacitados para as atividades remotas, além dos alunos não estarem preparados ou não possuir nenhum recurso tecnológico que possibilite trabalhar as metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. Alunos e professores, em especial, de escolas públicas estão vivenciando sérias dificuldades no desempenho das atividades escolar.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem, Ensino Remoto, Metodologias Ativas, Pandemia.

ABSTRACT

This work addresses some challenges faced by teachers in the COVID-19 pandemic, which has affected society in general and education would not have been otherwise. With the suspension of face-to-face activities at schools in order to contain the contagion of Coronavirus, emergency changes were necessary so that school activities with remote teaching could be continued. Thus, a literature review based on secondary works was carried out with the aim of analyzing the challenges faced by the teacher in the use of active methodologies in remote teaching. Thus, it was noticed that the teachers are not trained for remote activities, in addition to the students not being prepared or not having any technological resources that make it possible to work with active methodologies in the teaching-learning process. Students and teachers, in particular, from public schools are experiencing serious difficulties in the performance of school activities.

Keywords: Teaching-Learning, Remote Learning, Active Methodologies, Pandemic.

⁹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em Psicopedagogia, Língua, linguagem e ensino pela FIP, em Educação de Jovens e Adultos pelo IFRO, em Gestão, orientação e supervisão e Gestão e docência na EAD pela FAVENI. Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Desenvolvimento Sustentável – UDS (Assunção/Paraguai). Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Desenvolvimento Sustentável – UDS (Assunção/Paraguai). E-mail: profneidemn@gmail.com

¹⁰ Licenciado em Letras/ Libras pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Libras pelo IFPB. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Desenvolvimento Sustentável – UDS (Assunção/Paraguai). Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Desenvolvimento Sustentável – UDS (Assunção/Paraguai). E-mail: gleydsonletraslibras@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

É notório como todas as áreas da sociedade foram afetadas pela pandemia da covid 19. São danos que trarão sérios prejuízos no processo de ensino- aprendizagem dos alunos, especialmente daqueles que não tem acesso à tecnologia, o que limita o aluno a protagonizar o seu aprendizado.

Para que fosse evitado o avanço do contágio do coronavírus foi necessário manter o distanciamento social, tendo como alternativa para educação o ensino remoto. Porém, o ensino remoto preconiza uma transmissão das aulas em tempo real, onde professor e alunos interajam nos respectivos horários das aulas presenciais, e isso tem trazido grandes dificuldades para todos que estão envolvidos direta e indiretamente nesse novo método.

A pesquisa intitulada de metodologias ativas no ensino remoto: os novos desafios enfrentados pelo professor no processo de ensino – aprendizagem, tem como questionamento central os desafios enfrentados pelo professor no uso das metodologias ativas no ensino remoto emergencial. Esse trabalho tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pelo professor no uso de metodologias ativas no ensino remoto, o estudo parte do pressuposto de que, a transformação repentina do ambiente escolar acarreta sérios danos na aprendizagem do aluno.

Desse modo, a realidade vivenciada pelos professores, pais e alunos são os desafios enfrentados diariamente. Professores tiveram que se inserir a novos métodos sem nenhuma formação adequada, conseqüentemente, pais e alunos enfrentando grandes dificuldades no decorrer desse processo.

Assim, devemos levarem consideração que o ensino remoto emergencial não é exatamente igual ao ensino presencial, ainda mais num momento de tanta instabilidade igual esse que estamos vivendo, mas é importante entender que metodologias ativas de ensino – aprendizagem proporcionam aos alunos uma boa produtividade e desempenho educacional garantido uma maior fixação dos conteúdos.

No entanto, a educação precisou se reinventar de forma urgente para que pudesse acompanhar as mudanças repentinas, tendo que pensar em ações pedagógicas que visem garantir a aprendizagem dos alunos. Desse modo, o texto foi organizado em três partes, sendo a primeira contemplada pela introdução textual, a segunda parte pelo referencial teórico e a terceira pelas considerações finais.

2 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

A formação do professor é algo primordial que deve ser realizado durante o seu processo de formação para o ensino. O conhecimento teórico embasa o formando para que adquira informações concernente ao seu curso, para que na prática seja elencado tudo o que aprendeu, ou a lidar com as inúmeras contextualizações que a vida profissional e social passa a interferir no seu fazer pedagógico.

Sabemos que, o estágio supervisionado é o primeiro passo dado pelo aluno do curso de licenciatura que tem por finalidade contribuir para a formação do professor, sendo uma experiência imprescindível que o futuro docente obterá para adquirir conhecimentos e que possa colocar em prática no seu ofício profissional. O estágio supervisionado é uma disciplina que o aluno deverá cursar por ser obrigatório nos cursos de licenciatura seja ela presencial ou a distância.

Para tanto, o estágio supervisionado é normatizado pela Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDBEN, sob o nº 9394/96 e pelos documentos normativos como os pareceres e as resoluções, promulgados pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, que estão associados aos documentos que norteia a formação do professor em nível superior.

A preparação para o campo de trabalho precisa ser bastante minuciosa além da carga horária pré-estabelecida no currículo escolar, como por exemplo, o estágio supervisionado que a finalidade de oportunizar o formando a observar, descrever, planejar e efetivar o seu papel docente que é contribuir no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, além de possibilitá-los na construção efetiva do conhecimento.

A formação do professor está condicionada ao estágio supervisionado que é identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais da educação, em contraposição aos momentos teóricos. Não é raro ouvir-se dos alunos de graduação ressaltarem quando concluem seus cursos de licenciatura indagarem: “as teorias são diferentes quando está na prática”, “os teóricos são subjetivos e irá necessitar na prática de ensino”, “a profissão se aprende na prática”, “na prática é uma coisa a teoria é outra”. E assim, são as diferentes ingações que os licenciandos externam quando se deparam com a realidade pedagógica.

No que cerne essa afirmação popular, está à constatação no processo de formação de professores, de que o curso busca fomentar de forma teórica sobre a atuação do futuro profissional docente.

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. (NOVOA, 1992. p.12).

A formação dos profissionais da educação terá como fundamentos: a presença de sólida formação básica, o que propicia para o futuro docente a aquisição do conhecimento sobre os fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, a prática *in loco* com os alunos para colocar os seus conhecimentos pedagógicos, oportunizado durante o período do estágio supervisionado em instituições de ensino.

Ainda se tratando sobre a formação do professor, é um dos principais requisitos para essa transformação. Pois, é através do estudo e o contato com a realidade institucional que o docente em formação, desperta a criatividade, motivação para a mudança da realidade, didática para contribuir no processo de aprendizagem que poderá ser construído cotidianamente. Com isso, é importante ressaltar que a formação deve ser um processo permanente de aperfeiçoamento daquilo que foi passado na formação inicial.

No entanto, cabe ao docente em formação buscar está atento às informações que acontecem e transformam o mundo, um fator imprescindível para que o educador esteja atento às novas tendências educacionais, aos novos conhecimentos pedagógicos e curriculares.

Sobre a teoria e a prática, Saviani (2008, p. 128) afirma que:

[...] o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a ‘prática’ sem teoria e o verbalismo é a ‘teoria’ sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo.

Segundo Borsoi (2008), é que o estágio “que possibilita a relação de teoria e prática, desde o ambiente administrativo da escola até o ambiente pedagógico, sala de aula e prática docente”. Tal reflexão nos apresenta que as atividades de planejamento e orientação durante o curso e a formação do docente faz com que o acadêmico busque atentar-se sobre sua intervenção durante sua aplicabilidade no estágio supervisionado que lhe é proposta, visando adquirir a experiência docente e contribuindo com a formação.

A proposta do estágio supervisionado deve ser organizada e estruturada com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – 9394/96, levando como objetivo a aproximação do estudante de licenciatura na realidade da sociedade educacional e da prática do

professor.

É neste caminho que Carvalho (1992) apresenta em suas pesquisas que “há necessidade de mudanças de paradigmas mais do que uma mudança curricular”. Tal mudança de paradigma ocorrerá quando houver uma reflexão de mudança rumo a uma formação crítico-reflexiva, diante da realidade vivenciada pelo docente em formação.

2.1 ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID

A pandemia da Covid 19 tem levado o mundo inteiro a um processo de transformação em caráter de urgência e uma das áreas mais afetadas foi à educação. Após as atividades presenciais serem suspensas, professores e alunos passaram a vivenciar uma nova realidade no ensino.

Os novos desafios enfrentados por todos que fazem parte direta ou indiretamente da educação passaram pelo vivo de se reinventar de forma urgente para que pudesse acompanhar as mudanças repentinas tendo que pensar em ações pedagógicas que visem garantir a aprendizagem dos alunos. Apesar que, é preciso entender se faz necessário manter medidas de contenção para frear a transmissão em massa do corona vírus.

Para Aquino et al. (2020, p.2), para que não haja a expansão do vírus é importante seguir as medidas a seguir:

O isolamento de casos; o incentivo à higienização das mãos, à adoção de etiqueta respiratória e ao uso de máscaras faciais caseiras; e medidas progressivas de distanciamento social, como fechamento de escolas e universidades, a proibição de eventos de massa e de aglomerações, a restrição de viagens e transportes públicos, a conscientização da população para que permaneça em casa, até a completa proibição da circulação nas ruas, exceto para a compra de alimentos e medicamentos ou a busca de assistência à saúde.

Sabemos da importância do cumprimento das medidas de distanciamento social, tais medidas só vieram mostrar o quanto a educação está despreparada para um momento emergencial igual a este que estamos vivendo. As ferramentas tecnológicas antes da pandemia estavam sendo inseridas no processo de aprendizagem como um suporte colaborador no desempenho dos alunos, as que de uma hora para outra passou a ser uma ferramenta essencial para o ensino.

De acordo com Moreira et al (2020, p. 352):

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

Os professores se transformaram em youtubers gravando vídeo aulas e aprenderam a utilizar sistemas de vídeo conferência, como o Skype, o Google Hangout ou o Zoom e plataformas de aprendizagem, como o Moodle, o Microsoft Teams ou o Google Classroom. No entanto, na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo.

Nesse sentido, observamos que o ensino remoto, em sua maioria, não está acontecendo como deve. Professores tiveram que se inserir em novos métodos sem passar por uma formação adequada que pudesse fazê-los conhecer habilidades necessárias para trabalhar com recursos tecnológicos. Por outro lado tem os alunos que, em sua maioria, não dispõe de tais recursos, o que dificulta ainda mais esse processo de ensino, como bem reforça Pacheco; Costa; Oliveira (2021, p. 6, 7):

“Percebe-se também que mães, pais e responsáveis têm dificuldades de desenvolver ou acompanhar as tarefas educativas de seus filhos e filhas, além do que muitos locais de moradia não dispõem de infraestrutura adequada, espaços de acolhimento, área de lazer e de bem-estar”.

Diante desse contexto, é importante que os profissionais da educação em especial, os professores, tenham a consciência, o conhecimento de diferenciar a EAD com o ensino remoto. Para Joye et al (2020), “ O termo “ A distância “ explicita sua principal características: a separação física do professor e do aluno em termos espaciais, não excluindo, contudo, o contato direto dos alunos entre si ou do aluno com o professor, a partir do uso dos meios tecnológicos”. (Joye, Moreira; Rochh, 2020, p.7)

Desse modo, é importante salientar que, a educação a distância é uma modalidade de ensino prevista na lei 9.394/96, lei de diretrizes e bases da educação nacional, enquanto que o ensino remoto é uma mudança provisória na modalidade de ensino presencial utilizando-se de ferramentas do ensino a distância, afim de atender uma medida emergencial não dificultando o progresso das atividades buscando priorizar a aprendizagem do aluno mesmo estando em casa.

2.2 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO REMOTO

A sociedade tem sido marcada por um processo de transformação muito grande em todos os setores e em todas as áreas do conhecimento, especialmente, área educacional. Assim, as metodologias ativas vem fazendo com que os alunos protagonizem o seu conhecimento

transformando os estudantes inativos em estudantes ativos desenvolvendo suas potencialidades.

Para Berbel (2011, p.4) “As metodologias ativas tem o potencial de despertar a curiosidade a medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor”. Tais metodologias reforça o modo de pensar e repensar o ensino tradicional, o que só reforça um dos princípios da base nacional comum curricular- BNCC, onde diz que o aluno protagoniza o seu processo de ensino-aprendizagem deve ser promovido.

Mas para que o aluno desenvolva uma aprendizagem significativa se faz necessário o acompanhamento do professor, integrantes da turma que este aluno está inserido seguindo de um processo interativo, uma troca de conhecimento para que o aluno adquira habilidades e competências com mais facilidade. Assim, Berbel (2011, p.5) reforça que as metodologias ativas “baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando a condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos da atividades essenciais da pratica social, em diferentes contextos.

Aplicar as metodologias ativas no ensino presencial já apresenta suas inúmeras dificuldades quanto mais no ensino remoto. Além de tudo está bem definido no plano de aula essa ação contempla alguns critérios, como a interação com os alunos em ambientes virtuais, por exemplo. Nesse processo, o uso da tecnologia é muito essencial, o que possibilita os métodos ativos no ensino remoto.

De acordo com Guedes et al. (2015, p. 5), “A implantação de metodologias no processo de ensino-aprendizagem consiste em enfrentar muitos desafios, pois o estudante passa a ser o protagonista desse processo e os professores assumem o papel de mediadores”. Porém, é extremamente difícil o ensino remoto, ainda mais aplicar tais metodologias, o que requer muitas discussões, interações, uso essencial de recursos tecnológicos aplicativos, formatos multimídia, além de métodos colaborativos para produção de conteúdos.

2.3 A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

No decorrer do tempo, a tecnologia passou a ser uma aliada importantíssima da educação. Ela possibilita uma integração efetiva no processo educativo.

Desse modo, a escola precisa está atenta e preparada no processo de ensino e aprendizagem com a mediação das tecnologias de informação e comunicação para oportunizar

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

aos alunos uma educação interativa e reflexiva em busca de um conhecimento sólido.

Atualmente, grande parte da população encontra-se conectada. Mas, até que ponto essa conexão está contribuindo no desenvolvimento das habilidades e competências para aprimorar o conhecimento? Como os profissionais da educação estão enfrentando esse processo de transformação do conhecimento?

Neste contexto, Moran (2009, p.29, 30), afirma que:

Ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade, espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. [...] As tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno interpretar esses dados, relacioná-los, a contextualizá-los.

Isso só reforça que a educação precisa está trazendo uma nova proposta curricular que atenda essas necessidades. Mas para isso, os educadores precisam está preparados e comprometidos com a sua prática pedagógica estando abertos aos novos saberes no processo evolutivo do conhecimento.

Para Almeida (2000), a evolução tecnológica possibilita um conhecimento amplo, significativo e adequado àquilo ao que se necessita aprender. O referido autor afirma que:

As vertiginosas evoluções sócio-culturais e tecnológicas do mundo atual geram incessantes mudanças nas organizações e no pensamento humano e revelam um universo no cotidiano das pessoas. Isso exige independência, criatividade e autocrítica na obtenção e na seleção de informações, assim como na construção do conhecimento. (ALMEIDA, 2000, p.9).

Assim, considerando a importância da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, se faz necessário que os educadores estejam sempre buscando novos conhecimentos e compreendam que o ato de ensinar vai muito além de transmitir o que sabe, e sim, criar possibilidades que façam com que o aluno tenha a capacidade de construir o conhecimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que o ensino remoto na realidade em que estamos vivendo pode ser considerado como um dos principais desafios a ser enfrentado. Para a contenção do contágio da covid 19, precisamos manter o distanciamento social, o que vem dificultando as atividades

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

educacionais. Com isso, torna-se urgente a necessidade de mudanças, a busca por ações inovadoras que visem priorizar o uso das metodologias ativas no ensino remoto com a finalidade de melhorar a interação midiática, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e eficaz.

Com isso, a formação do professor é um tema bastante relevante a ser levado em consideração para a preparação do futuro profissional da educação que irá se deparar com a realidade escolar. Assim, quanto mais ter contato com a escola e participar de forma minuciosa do processo de observação, planejamento e a regência, mais o estagiário irá adquirir experiências que o levará para uma conduta mais responsável e reflexiva diante da realidade em que está colocado como um transmissor de conhecimentos.

Nesse contexto, é importante que o professor se utilize de novas metodologias, que saia um pouco da rotina de aulas expositivas e parta para aulas mais dinâmicas, interativas, dialogadas, buscando introduzir recursos tecnológicos nas aulas para que possam inovar o processo de ensino-aprendizagem. Acredito que cabe à escola repensar seu projeto pedagógico, buscando meios e propostas inovadoras para melhorar o desempenho de seus alunos, como também, ao enfrentamento de mudanças emergenciais que por ventura venham surgir novamente.

Dessa forma, é certo que o mundo pós-pandemia não será mais o mesmo. Por isso há uma grande necessidade que o professor possa rever suas metodologias e busque inovar seus conhecimentos e se qualificar em novos modelos de ensino, e, conseqüentemente, venha incentivar, estimular seus alunos a uma aprendizagem mais consistente dentro e fora da sala de aula, sendo ele remoto ou não, o professor poderá estimular seus alunos a participarem mais das aulas e a terem um melhor desempenho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. **Informática e formação de professores**. Coleção Série Informática na Educação, 2000.

Disponível em: <<http://www.proinfo.mec.gov.br>>.

AQUINO, Estela M. L. et al . **Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil**. Ciênc. Saúde coletiva, Rio de Janeiro , v. 25, supl. 1, p. 2423-2446, jun. 2020 . Disponível

em<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006702423&lng=pt&nrm=iso)

81232020006702423&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 ago. 2020. Epub 05-Jun-

2020.<https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25, 27 mar. 2011.

BNCC, Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 12 set. 2020 **ESCOLAS EXPONENCIAIS**, Disponível em: <https://escolsexponenciais.com.br/comunicacao-e-marketing/comunicacao-escolar-e-o-enfrentamento-da-pandemia/> Acesso em 13 set.2020.

BORSSOI, B. L. **O estágio na formação docente:** da teoria a prática, ação-reflexão. 2008.

Disponível em: <

<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2028.pdf>>. Acesso em 26 de julho de 2021.

BRASIL, (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9.394/96.

BRASIL, Disponível em: **TODOS PELA EDUCAÇÃO**, Disponível

em: https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Educacao-na-pandemia-Ensino-a-distancia-da-importante-solucao-emergencial_-mas-resposta-a-altura-exige-plano-para-volta-as-aulas Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. A duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Resolução CNE/CP 2/2002. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 de julho 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 24 julho de 2021.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Reforma nas licenciaturas:** a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. Em Aberto, Brasília, ano 12, n. 54, p. 52-63, abr./jun. 1992.

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

GUEDES, Karine de Lima; ANDRADE, Rui Otavio Bernardes de; NICOLINI, Alexandre Mendes. **A avaliação de estudantes e professores de administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas.** Administração: Ensino e Pesquisa, v. 16, n. 1, p. 71-100, mar. 2015. ISSN 2358-0917. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/201>>.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. **Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19.** Research, Society and Development, v. 9, n. 7, p.e521974299, 24 maio 2020.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN,

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia.** Revista Dialogia, n. 34, p. 14, 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PACHECO, Marcelo; COSTA, Rafael; OLIVEIRA, Victor; **Inovação e Metodologias Ativas no Ensino Remoto.** Disponível em:
file:///C:/Users/Infortec/AppData/Local/Temp/Guia%20Educatonal%20Vers%C3%A0o%201.0.pdf Acesso em: 10 jun 2021.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

FORMAÇÃO ACADÊMICA E CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA MELHORIA DA EDUCAÇÃO

Dantas, Veridiana Xavier¹¹

Felipe, Thayza Wanessa S. S.¹²

Pimenta, Emília Fernandes¹³

1 INTRODUÇÃO

A formação adequada de qualquer profissional é muito importante para que este possa desenvolver bem suas atividades e isso se aplica aos professores, os quais precisam muito de uma boa formação acadêmica e, ao longo da carreira, de formação continuada. Dessa forma, é pertinente dizer que a formação continuada de professores precisa ser um processo inerente ao ensino aprendizagem e não deve ser fragmentada, é preciso que seja um processo permanente de aperfeiçoamento das metodologias necessárias à atividade profissional. A formação inicial é muito importante, entretanto, ela não dá conta de capacitar o professor, além disso, os professores precisam se adequar as mudanças da educação.

Destacamos que a teoria aliada à prática são dois elementos que se completam, e devem fazer parte da formação continuada do professor. No contexto atual da educação básica são muitas as indagações e inquietudes a serem discutidas, dessa forma, a questão de pesquisa se baseia na seguinte indagação: a formação docente acadêmica e continuada do professor de educação básica poderá influenciar em uma educação bem-sucedida? Verificou-se com essa pesquisa que essa formação é importante e precisa constar de elementos que resultam no desenvolvimento profissional, com foco na discussão de como viabilizar uma prática pedagógico pautada na autonomia, na comunicação e, sobretudo, na melhoria da educação básica.

É importante destacar que este artigo teve como base principal uma de doutorado que trata do tema. Assim, nele se encontram alguns achados da referida tese.

¹¹ Pedagoga e Psicopedagoga pela UFPB; Mestra e Doutora pela UFPB; Coordenadora do Curso de Pedagogia-Presencial e EaD da Faculdade Três Marias. E-mail: veridianaxavierdantas@hotmail.com

¹² Pedagoga e internacionalista pela UEPB; Mestra em Cultura e Sociedade pela UFMA; Doutora em Educação pela UFAM. E-mail: thayzawanessa@hotmail.com

¹³ Mestra em Gestão em Organizações Aprendentes; Graduação em Enfermagem; Diretora Acadêmica da Faculdade Três Marias. E-mail: emiliafpimenta@gmail.com

Diante disso, o artigo elencou como objetivo geral analisar como a formação docente acadêmica e continuada pode contribuir para atuação bem-sucedida dos professores da educação básica.

A justificativa da escolha dessa temática se deu pela necessidade de mudanças na formação inicial e continuada dos professores da educação básica, levando-se em consideração a importância de olhar mais focado para tal formação no que diz respeito à prática pedagógica desses profissionais, compreendemos que uma prática pautada em pesquisas que se baseie em teorias aliadas tem a possibilidade de ser eficiente, por isso pesquisas, como a presente, são importantes.

Diante disso, há necessidade de repensar a formação de professores no sentido de se alcançar uma educação de qualidade. Por isso é interessante trabalharmos com metodologias se distanciar das práticas pedagógicas tradicionais, conteudistas e reprodutivistas, as quais, infelizmente, ainda são muito presentes nas escolas.

Quando à metodologia, o artigo foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica que teve como método a pesquisa qualitativa.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADES

É importante começarmos as análises sobre a formação docente no Brasil compreendendo sua evolução histórica, visto que, de início, no século XVIII, não havia nenhum comprometimento em relação a essa temática, até chegarmos, no século XIX, à criação de escolas que tinham como objetivo formar professores. Logo após, ocorre a implantação de institutos de formação e de cursos de nível superior, como a pedagogia e as licenciaturas, durante os séculos XX e XXI.

2.1 PERCURSO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Para Saviani (2009), a formação de professores é discutida desde os escritos de Comenius, no século XVII. A partir do momento em que a sociedade passa a ter instituições escolares, surge a necessidade de formar as pessoas responsáveis por esses lugares e pelas atividades que seriam neles desenvolvidas, para que, assim, resultasse em uma instrução popular. Deste modo, para o autor, a preocupação com a formação desses profissionais surge com as primeiras Escolas Normais em Paris, que buscavam preparar os professores para a

docência do que hoje chamamos de Ensino Fundamental I. E foi com a Revolução Francesa e com seus princípios de liberdade, igualdade e fraternidade que se inicia a instrução da massa populacional.

Ainda segundo o autor, o modelo de Paris impulsiona o surgimento de outras Escolas Normais em toda a Europa, a exemplo da Itália, da Alemanha e da Inglaterra. Logo após tal iniciativa, outros países também passaram a implementar suas primeiras Escolas Normais, como os Estados Unidos e, posteriormente, o Brasil, em 1822, após declarar independência de Portugal.

Porém, tanto os Estados Unidos como a Europa criaram instituições que, embora destinadas a formar professores, não tinham nenhuma preocupação com o preparo didático-pedagógico. Já em nosso país, essa preocupação emerge quando a organização da instrução popular é cogitada, mas sofre, em razão da alternância existente entre as tendências políticas, o que descontinua possíveis avanços (SAVIANI, 2009).

Tal descontinuidade ainda permanece, sempre acompanhada de dilemas e de indefinições, o que afeta diretamente a maneira como a educação nacional é encaminhada. Padrões são construídos e estabelecidos sem que seja levada em consideração a realidade da diversidade brasileira. Reconhecemos a existência de 20 reformas, leis, diretrizes, decretos e outros instrumentos legais direcionados para a educação, mas que não têm sido suficientes para resolver os problemas que tais indefinições causam.

Para melhor compreender a constituição da política pública brasileira referente à formação de professor, serão utilizados seis momentos históricos apontados por Saviani (2009), sendo eles:

- 1) 1827-1890: é o momento em que surgem os ensaios de formação docente com foco nos conteúdos que seriam ministrados pelos professores;
- 2) 1890-1932: há a expansão das Escolas Normais. Um modelo é estabelecido e passa a ser seguido para formação de professores. Aqui a escola modelo também é criada, para que os professores pudessem praticar;
- 3) 1932-1939: ocorre a organização dos Institutos de Educação, juntamente com a realização de pesquisas acadêmicas;
- 4) 1939-1971: são inaugurados os cursos de Pedagogia e de Licenciatura, além da consolidação do paradigma das Escolas Normais. A formação agora passa a ser realizada em nível superior;

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

- 5) 1971-1996: a Escola Normal é substituída pela habilitação de magistério. Tal mudança significou uma precarização do preparo dos professores, pois foi perdido o vínculo com a didática;
- 6) 1996-2006: surgem os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, o que representa uma formação de professores em massa, permitindo que também fosse realizada em cursos de curta duração.

O que é apontado por Saviani (2009) é uma constante mudança no caráter da formação docente. Em alguns momentos, observa-se uma preocupação em trazer as didáticas e as pedagogias para o processo formativo, já em outros, o foco está no conhecimento técnico. Nesse sentido, para o autor, o grande desafio que se coloca há décadas é reunir nos espaços de formação dois importantes pontos: os conteúdos das disciplinas e os aspectos didático-pedagógicos.

É importante salientar que o caminho contraditório da política de formação do Brasil está atrelado ao processo histórico por que a sociedade passa em cada período. Não se podem separar os períodos seguidos pelas políticas de formação, apontados por Saviani (2009), dos projetos existentes e implementados pelo governo de cada momento. A última etapa que o autor aponta deixa claro que os cursos rápidos são uma forma de desprezo e descuido da escolarização da grande massa. Não há atenção e dedicação às pesquisas e à discussão sobre as questões sócio-históricas.

A partir das análises dos momentos históricos apresentados, é possível observar que é no final do século XX que ocorre a intensificação dos cursos de formação de professores. É um importante momento, pois diferentes grupos assumem a educação escolar, como governos, partidos políticos, instituições sociais, o empresariado e a população em geral. Mas é com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no ano de 1996, que a educação escolar no Brasil tem seu marco significativo.

O Título VI Dos Profissionais da Educação, da LDB, é voltado aos fundamentos da formação dos professores, apresentando uma preocupação com os princípios científicos e sociais, com o aproveitamento da formação e das experiências anteriores e com a formação continuada. É a partir da LDB que se discutem os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999), com o objetivo de propor políticas que deveriam ser seguidas em todo o país, passando, assim, a ser um documento base no desenvolvimento de um sistema para a formação docente.

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

Aqui dois importantes aspectos devem ser notados. Primeiro, que o docente passa a ter reconhecida sua responsabilidade na formação do cidadão e o segundo ponto é que, na busca de realizar tal objetivo, é necessário a esse profissional uma formação adequada, para que ele seja capaz de desenvolver com sucesso suas competências profissionais, ao mesmo tempo em que também ocorre seu desenvolvimento como pessoa.

A preocupação dos Referenciais para Formação de Professores no tocante à formação docente mas também do sujeito e cidadão, demonstra que não basta apenas focar nos conteúdos que serão ministrados em sala de aula, é necessário se concentrar também nos os objetivos da formação, nas metodologias que serão utilizadas, nos diferentes tempos e espaços de vivência, na participação na gestão cooperativa do trabalho e na organização institucional, nas tomadas de decisão sobre sua própria atuação no dia a dia escolar, assim como na vida coletiva, tudo isso se apresenta como fundamental no processo de formação de professores, para que eles possam exercer um poder de transformação.

Ainda segundo o documento, as ações de formação docente devem garantir condições para que os professores possam desenvolver algumas competências, dentre elas:

- pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos;
- utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;
- orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos [...];
- investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão;
- promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;
- analisar o percurso de aprendizagem formal e informal dos alunos, identificando características cognitivas, afetivas e físicas, traços de personalidade, processos de desenvolvimento, formas de acessar e processar conhecimentos, possibilidades e obstáculos;
- fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos, considerando e respeitando suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural, origem étnica, gênero e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão;
- atuar de modo adequado às características específicas dos alunos, considerando as necessidades de cuidados, as formas peculiares de aprender, desenvolver-se e interagir socialmente em diferentes etapas da vida;
- criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos [...];
- utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço [...] para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

- analisar diferentes materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;
- utilizar estratégias diversificadas de avaliação de aprendizagem [...];
- desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural; (BRASIL, 1999, 82-84).

Saviani (2009) afirma existir um debate teórico que, de um lado, acredita que há uma exigência muito grande em relação às diversas competências exigidas do professor para sua atuação em sala de aula, estando essas competências relacionadas às mudanças que ocorrem em nossa sociedade. Do outro lado, há uma crítica à rapidez com que os programas de formação docente estão ocorrendo no Brasil, o que faz com que eles não dediquem um tempo necessário aos aspectos pedagógicos.

Diversos teóricos, como Perrenoud (2001) e Tardiff (2014), entre outros, analisam a realidade do cotidiano do professor em sala de aula. Não há um roteiro pré-definido, fixo, para a atuação diária do docente. A cada dia, cada turma vai apresentar situações diversas, o que vai demandar do professor um novo trabalho a ser realizado. Além disso, não se pode esquecer que o professor ensina pessoas, seres humanos, cada um com suas histórias, saberes e contextos socioculturais diversos, o que faz do ato de lecionar um novo desafio a cada dia.

Diante das dificuldades, será que o professor “nasce com o dom”, ser professor “é vocação”, como muitos dizem? Para Tardiff (2014), o professor é resultado das relações pessoais e profissionais que o indivíduo teve ao longo da sua vida, é um sujeito existencial. Já para Perrenoud (2001), o ser professor está atrelado a um talento pessoal que não tem relação com a formação, nem com a experiência profissional que ele teve, mas está ligado à sua personalidade.

Nesta pesquisa, foi possível encontrar as perspectivas mencionadas pelos teóricos entre os professores pesquisados, quando eles explanaram sobre as razões para terem se tornado professores. Encontramos diferentes motivos, mas a grande maioria faz a ligação da sua escolha profissional com suas relações pessoais (parentes docentes, por exemplo), assim como com experiências profissionais que já tiveram (participação em movimentos sociais ou pastorais, por exemplo), como constam nas seguintes falas:

Escolha própria. Venho de uma família de educadores, então desde muito cedo já tinha esse contato com a docência (**Professor 1**).

Venho de uma família de educadoras, mas sempre tentei fugir da área de educação, no entanto, não tive como escapar e o amor por essa área também invadiu meu coração. Iniciei minha trajetória aos 17 anos [...] (**Professor 5**).

Na minha adolescência participava das pastorais da igreja católica e movimentos sociais, atuando como formador. Quando entrei na faculdade de filosofia, para me

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

sustentar e alimentar meus ideais, comecei a ensinar nas escolas públicas (**Professor 3**).

Quando jovem, fui catequista de Crisma e comecei a gostar de ministrar os encontros, inicialmente ia tentar o vestibular para medicina, era o sonho da minha família e até aquele momento parecia ser o meu, pois ao me inscrever, optei pela Biologia e passei a amar o curso. Medicina.... Nunca senti falta (**Professor 4**).

O interesse pela profissão se deu através da facilidade em desenvolver problemas de Matemática no decorrer da vida escolar, o qual foi incentivado pelos meus professores ao me desafiarem com situações problemas a 24 serem resolvidos, e também por me escolherem para explicar alguns conteúdos para os colegas (**Professor 7**).

Durante o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série na época), tinha muita facilidade em explicar os conteúdos das provas para meus colegas. Quando tive que escolher um curso no médio (Científico ou Profissionalizante), optei pelo Magistério. Como gostava de Matemática, Biologia e História; acabei decidindo fazer Licenciatura Plena [...] (**Professor 8**).

Após a escolha de ser professor, vem a realidade da sala de aula. Como já mencionado em momento anterior, a profissão docente demanda do professor diferentes saberes, competências e técnicas, para que ele seja capaz de lidar com a realidade do cotidiano em sala de aula. Além disso, o que se espera que os professores adquiram no processo de formação tem que levar em conta que seus estudantes e a escola estão inseridos em uma realidade específica. Tal variante precisa ser pensada, para que o trabalho do professor seja melhor executado.

Perrenoud (2001) afirma que a formação dos professores ganharia muito se passasse por determinados saberes das ciências humanas e sociais, como a sociologia e a antropologia, e não apenas a didática. Se levarmos em consideração por exemplo, um professor da educação infantil com formação em Pedagogia, na universidade, sua formação contemplou diversas áreas como as citadas pelo autor, mas é preciso que seja capaz de refletir sobre os processos educativos de forma a relacioná-los com a realidade em que ele, seus alunos e a escola se encontram.

Nesse aspecto, a experiência tem muito a contribuir. O trabalho do professor é um processo contínuo de reflexão. É através dela que o professor passa a entender e a ser capaz de prever algumas situações. Como Perrenoud (2001) entende, a experiência passa a ser mais instrutiva e menos errática. O professor passa a ser capaz de relacionar a experiência e o senso comum com os saberes científicos, o que aprendeu na faculdade com o que aprendeu na prática.

Há, de fato, a necessidade das práxis. O professor necessita refletir sobre sua prática para que possa constantemente melhorar. Nesse sentido, para que o professor seja capaz de possibilitar aos seus alunos a capacidade de entender seus contextos socioculturais, é

necessário, além de refletir sobre sua prática, competências e saberes que estejam relacionados com a realidade escolar. É importante que, ainda durante a formação, o estudante de licenciatura reflita sobre a prática docente como um comprometimento social.

Levando em consideração a experiência pessoal e a subjetividade, da mesma forma que cada docente teve suas razões para escolher ser professor, cada docente tem um processo de formação que é só seu. Tal formação considera o domínio de diversos saberes, mas também sua autonomia, sua práxis e seu compromisso social. Aqui não estamos negando a importância do domínio científico, mas tanto a dimensão profissional como a pessoal fazem parte da identidade docente.

2.2 ALGUNS ACHADOS DA TESE DE DOUTORADO

Buscamos saber entre os professores entrevistados qual o conhecimento que eles possuíam sobre a educação intercultural, para assim compreendermos em que medida a formação deles como professores proporciona trabalhar de forma articulada o conhecimento científico e os contextos culturais dos seus alunos. Como defende Santomé (1995), o professor que não reconhece a cultura popular como realidade dos seus alunos, perde uma oportunidade de aproveitar os conteúdos culturais no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Como pode ser observado abaixo, as falas dos docentes entrevistados mostram interessantes perspectivas. Todos enxergam a educação intercultural como positiva e enriquecedora, mas eles explanam sobre essa perspectiva como algo distante de suas realidades, algo que poderia ser realizado, mas que não faz parte do cotidiano deles. Os professores reconhecem a importância da “valorização”, do “reconhecimento da diversidade”, mas também a enxergam como um “desafio”. “longe da nossa vivência”.

Uma educação que pretende desenvolver a valorização e o reconhecimento da diversidade (**Professor 1**).

Para vivenciar uma educação intercultural é preciso quebrar várias muralhas, como o preconceito, a resistência e o pessimismo. Pensamos que nada pode mudar, pois “sempre foi assim” (**Professor 2**).

Como uma forma de valorizar a diversidade cultural. Tema recorrente nas redes sociais e mídias, mas longe da nossa vivência (**Professor 3**).

[Nela] todas as culturas são valorizadas, pretendendo promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais, bem como desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade (**Professor 5**).

Uma educação que perpassa por uma abordagem além sala de aula e entre as diferentes formas de ser humano, de viver, de apropriar-se das riquezas naturais e de como essa

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

natureza é ou não preservada. Uma educação intercultural, a meu ver, passa pela compreensão das diversas sociedades, formas de vida, culturas... assim, o aluno percebe que não existe uma cultura melhor ou pior, mas apenas formas diferentes de se viver (**Professor 6**).

É uma educação que pode proporcionar aos alunos aprenderem com as diferenças para respeitarem e valorizarem a diversidade que os rodeiam (**Professor 7**).

Como um desafio. Pegando como base uma grande cidade, vamos encontrar pessoas de variadas origens étnicas, línguas diferentes e tradições culturais bem diversificadas. A educação intercultural aspira que este mosaico de diferenças se traduza em integração das culturas. Desta maneira, a educação intercultural tem um componente reivindicativo e transformador, ou seja, para que a convivência entre as pessoas seja harmoniosa, é necessário promover valores como a integração, a tolerância e o respeito mútuo (**Professor 8**).

É uma educação onde se busca a valorização e o respeito às diversas formas de se viver a cultura, já que não existe uma única cultura, nem uma “cultura correta”. Essa perspectiva é muito importante e rica na educação, principalmente no contexto cultural que vivemos, né? Mas é extremamente complicada e delicada de se colocar em prática, pois envolve uma série de questões do aluno até a cultura escolar (Professor 10).

A interculturalidade como prática pedagógica possibilita refletir de forma crítica sobre as diferenças socioculturais presentes em nossa sociedade, além das diversas formas de preconceito existentes, não apenas em sala de aula. Como defende Canen (1997, p. 479):

A educação e a formação de professores não podem mais ignorar esta realidade [multicultural]. Não se pode continuar em um modelo educacional que se omite face à diversidade sociocultural da sociedade e aos preconceitos e estereótipos a ela relacionados.

Hage (2011, p. 209), em seu estudo sobre a formação docente, culturas e saberes, afirma que a formação de professores é bastante complexa, por envolver tanto diferentes espaços de formação quanto saberes diversos que, articulados, compõem o referencial teórico-prático necessário para a aprendizagem dos alunos. Para tanto, o autor acredita que alguns princípios devem ser orientadores desse referencial, entre eles: uma formação teórica assentada em perspectivas interdisciplinares e sua articulação com os saberes culturais locais; e o “reconhecimento das diferenças e valorização da socioculturaldiversidade, comprometendo os educadores com as especificidades e com o desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes”, sendo ele do campo, negro, deficiente, entre outros, e contemplando lutas contra discriminação, como a racial, de gênero e religiosa.

Giroux (1997) traz para essa discussão a necessidade do professor como um intelectual, crítico e transformador. Na perspectiva do autor, a partir do momento em que o professor apresenta essas características, ele se reconhece como sendo capaz de promover mudanças. Partindo dessa concepção, o docente colocar-se-ia contra injustiças sociais, políticas e

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

econômicas, assim como estaria apto a capacitar os alunos, de forma que eles também sejam críticos e transformadores.

Concordamos com a compreensão do teórico, levando em consideração que, se tais princípios fizerem parte da formação docente, este terá muito mais condições para entender e saber lidar de forma positiva perante a diversidade cultural presente em sala de aula, sempre refletindo não apenas sobre os aspectos intelectuais, mas também sobre os sociais que fazem parte do seu trabalho enquanto docente. Ou seja, se tais características estivessem presentes no processo de formação dos docentes entrevistados, o trabalho com a diversidade presente em sala de aula não seria encarado como algo desafiador ou distante de suas realidades.

A concepção de formação de professor de Giroux (1997) busca recuperar ao docente sua condição de intelectual, indo contra a ideia do profissional que apenas cumpre os objetivos definidos por pessoas que estão longe da realidade na qual a escola se encontra. Para o autor, o professor precisa se engajar, para que seja capaz de propor reformas na escola, de modo que ela se adeque à realidade. Por isso, sua formação deve possuir como objetivo capacitá-lo a refletir sobre as questões sociais e políticas que fazem parte do universo escolar. Ou seja, é preciso entender que, mesmo a escola sendo uma instituição que veicula uma cultura dominante, ela é passível de ser transformada por forças contraditórias que se encontram em disputa:

as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares de cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes (GIROUX, 1997, p. 162).

A visão da escola para Giroux (1997) relaciona a atividade do professor com questões políticas e ideológicas. O pedagógico torna-se mais político, desenvolvendo na escola uma formação que permita preparar alunos enquanto cidadãos ativos, críticos e com uma fé profunda de que podem superar injustiças sociais, políticas e econômicas. Essa perspectiva significa tratar os estudantes como agentes de transformação no mundo, a partir de suas experiências.

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

De acordo com Giroux (1997, p. 163), “O ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos”. Portanto, há a necessidade de uma formação que proporcione ao professor reconhecer-se como capaz de promover mudanças na escola e na sociedade.

Enxergar e compreender a heterogeneidade cultural presente entre os alunos, já que eles são diferentes, é um importante passo para uma reflexão crítica por parte do docente e na incorporação dessas diferenças culturais nas atividades desenvolvidas por ele. Na presente pesquisa, buscamos entender, entre os docentes entrevistados, como eles enxergam as diferenças entre seus alunos.

Alguns professores mostraram-se seguros quanto à presença da heterogeneidade cultural em sala de aula, mas enxergam certo entrave em trabalhar tal diversidade, devido o perfil da escola, como afirma o Professor 5:

Vivemos em uma sociedade onde a cultura pode ser totalmente diferente, dependendo da estrutura e formação familiar do indivíduo, com isso, recebemos alunos com formação e valores muito diferentes. Lidar com esse cenário de diversidade e diferenças é um grande desafio, pois uma escola vocacional tem os seus princípios que não podem deixar de ser inseridos na formação dos educandos, mas também temos que ter a sensibilidade de lidar com o que cada aluno já traz consigo de educação familiar.

Outra dificuldade é apontada pelo Professor 4, agora relacionada à quantidade de tarefas exigidas na atuação docente, o que faz com que o contato com os alunos seja reduzido, perdendo, assim, a oportunidade de conhecer mais características da realidade sociocultural em que o aluno está inserido. Afirma o docente: “Infelizmente nossa convivência com os alunos é muito pequena, pelo tempo que temos em sala de aula e um conteúdo enorme para vencer [...]”.

Além de tais posicionamentos, ainda encontramos professores que não enxergam as diferenças culturais entre os discentes como algo importante e que devam ser levadas em consideração no trabalho desenvolvido em sala de aula, encarando a diversidade como algo dado/natural: [Enxergo a diversidade] de forma natural, visto que cada indivíduo é um ser único, com suas determinadas especificidades (Professor 1).

Também encontramos professores que reconhecem a diversidade cultural entre seus alunos e entendem a importância de se trabalhar uma educação de forma intercultural em sala

de aula, mas, como afirma o Professor 2: “falta de estímulo dos professores, principalmente no caso de timidez dos alunos, das formas sociais, culturais e econômicas”.

Há de se analisar as razões abordadas pelos professores para que a diversidade cultural não seja incorporada ao trabalho docente. Seria falta de tempo, devido à sobrecarga de atividades exigidas? Não seria relevante? Seria importante, mas não se teria interesse ou preparo necessário, pois sua formação não envolvera tais questões?

A perspectiva de práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação também é adotada pelo educador António Nóvoa. Segundo seu entendimento, na verdade, não houve uma reflexão apropriada que permitisse transformar em conhecimento a prática dos professores. Nesse caminho, a formação docente continuou dominada mais por referências externas do que por referências que fizessem parte do trabalho docente. É necessário inverter essa lógica, para instituir as práticas educacionais como lugares de formação e também de reflexão. Em outras palavras, -se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber” (NÓVOA, 2009, p. 04).

Em muitas discussões sobre a formação docente, acredita-se que ao fazer um curso de graduação, automaticamente, o sujeito já se tornaria um bom professor, capacitado para dar suas aulas. No entanto, ser professor requer muito mais. Faz parte da formação docente refletir e compreender toda a situação cultural ao seu redor, a realidade do sistema de ensino ao qual pertence, assim como sua própria formação enquanto ser humano. Mais uma vez concordando com Nóvoa (1992), a mudança educacional depende dos professores e da sua formação, mas depende também da transformação das práticas pedagógicas em sala de aula.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Conforme Nascimento (2000), as propostas de capacitação dos professores não têm sido bem-sucedidas, isso ocorre em decorrência de algumas das razões, como por exemplo, a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; entre outros.

Nesse sentido, Chimentão (2009) refere que não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, sobretudo, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos, no que se refere às novas tendências educacionais.

Para tanto, se faz necessário um posicionamento de professor para acompanhar tais mudanças, ou seja, esse profissional precisa estar aberto ao novo, ser pesquisador e refletir sua

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

prática, nessa perspectiva, Shigunov Neto e Maciel (2002), afirma que esse professor deve valorizar a investigação como estratégia de ensino, no sentido de orientar os estudantes para um senso crítico no que tange à prática em sala de aula. Além disso, deve estar sempre preocupado por meio de uma formação continuada que proporcione mudanças na sociedade atual.

No entendimento de Rodrigues, Lima e Viana (2017) no que se refere à formação inicial o professor não se apropria de todos os saberes necessários para dar conta das necessidades de uma sala de aula, isso porque as salas de aula não são iguais e mudam de acordo com cada realidade, e justamente por isso que há a necessidade de formação continua a fim de (re)aprender, ou (re)significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas. Desta maneira Delors coloca que:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160).

Compreende-se que para essa formação ser significativa é importante que o formador tenha um conhecimento adequado, essa formação não pode ser de forma superficial, pois não é uma tarefa tão simples, por isso, precisa se realizar de maneira aprofundada e, ao mesmo tempo, com linguagem acessível para que todos entendem o que está sendo trabalhado. Além disso, é importante que o formador dê voz aos professores que estão sendo formados, assim, esses professores podem contribuir com suas experiências, isso é importante para que essa formação seja significativa tanto para os formadores quanto para professores que estão passando por o processo de formação.

Quando a formação não é realizada com qualidade, tem-se isso refletido na qualidade das aulas do professor.

Nesse sentido, Delors (2003) refere que,

os professores são também afetados por esta necessidade de atualização de conhecimentos e competências. A sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica, social e cultural. (DELORS, 2003, p. 166).

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

Como se pode observar pela citação, é inquestionável a importância de se oferecer formação contínua para os professores, dessa maneira, eles podem aperfeiçoar suas práticas pedagógicas na perspectiva de aulas mais atrativas, estratégia que contribui para aulas menos monótonas e menos cansativas para ambas as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

É importante destacar que nos ultimamente a formação de professor tanto a acadêmica quanto a continuada ficou comprometida em decorrência da pandemia da Covid 19, a esse respeito, Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021) dizem que a pandemia enorme transformação no trabalho docente e na educação, isso trouxe mudanças emergenciais e exigiu espaço para reflexões no que se refere à organização e a atuação do professor e dos alunos. Além disso, evidenciou responsabilidades dos governos e gestão frente às políticas educacionais.

Durante esse período de pandemia, pode se inferir que o ponto positivo foi a formação quase de forma auro didata que os professores se submeteram para poder trabalhar com as tecnologias digitais, pis mesmo sem uma formação mais sistematizada, houve muito aprendizado por parte dos professores. Isto é, mesmo minimamente recebendo formação por parte dos órgãos públicos, as tecnologias digitais se constituem em importantes aliadas às práticas pedagógicas.

A educação sofreu muitos ajustes nessa realidade, alguns podem ser vistos de forma positiva, como por exemplo, o uso dessas tecnologias digitais de forma mais abrangente. Isso mostrou a resistência do professor que mesmo diante de toda desvalorização profissional que a sociedade e governo lhe imputam, é ele quem no final mantém a luta por uma educação pública e de qualidade (BEZERRA, VELOSO; RIBEIRO, 2021).

No entanto, vale ressaltar que há muitos profissionais de educação básica que se preocupam com a formação e que até procuram instituições privadas para fazer cursos de pós-graduação voltados para a prática da sala de aula.

2.4 A PRÁTICA DOCENTE

Atualmente, a prática docente propõe um professor que compreenda seu papel de maneira eficaz, que seja comprometido com o desenvolvimento do seu aluno deve se pautar por práticas pedagógicas que proporcionem reflexão e consciência cidadã. A política de formação de professores foi contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei Nº 9.394/96 – LDB, a formação do professor precisa estar fundamentada em uma educação para o

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

convívio social entre diferentes culturas, considerando os valores e direitos da sociedade. O professor deve sempre envolver-se no processo para crescer profissionalmente, formar uma identidade coletiva e fazer o processo acontecer de forma efetiva (BRASIL, 1996).

Nóvoa (2001) enfatiza que:

Estas práticas de formação continuada devem ter como pólo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação contínua. Com isto, eu não quero dizer que não seja muito importante o trabalho de especialistas, o trabalho de universitários nessa colaboração. Mas a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores (NÓVOA, 2001. p. 1).

A partir da LDB foram criados Normas, Parâmetros e Referenciais que estabelecem critérios para a formação de professores da educação básica.

De acordo com os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999, p. 68):

É importante então, que a instituição de formação inicial se empenhe numa reflexão contínua tanto sobre os conteúdos como sobre o tratamento metodológico com que estes são trabalhados, em função das competências que se propõe a desenvolver, já que as relações pedagógicas que se estabelecem ao longo da formação atuam sempre como currículo oculto. As relações pedagógicas vivenciadas no processo de aprendizagem dos futuros professores funcionam como modelos para o exercício da profissão, pois, ainda que de maneira involuntária, se convertem em referência para a sua atuação.

Seguindo a sequência dos documentos oficiais, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que as formações iniciais e continuadas dos professores foram discutidas e avaliadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da formação inicial docente foram redefinidas em dezembro de 2019 pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação). O documento estabeleceu competências gerais e específicas vinculadas aos campos do conhecimento e ao âmbito profissional.

A implementação da BNCC amplia a necessidade do avanço profissional para que a prática docente, além de favorecer a aprendizagem a partir do desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o projeto de vida em uma perspectiva contextualizada, oportuniza a ampliação da prática docente de forma inovadora no seu contexto de atuação

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

pedagógica. Essa capacitação ainda é muito importante, ainda, para que o professor desenvolva um trabalho interdisciplinar e com foco em pesquisas, buscando a criatividade e criticidade a partir das vivências e abordagens com o uso de metodologias ativas de aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo tratou da formação de professor acadêmica continuada na perspectiva da melhoria da educação básica. Compreendemos que quando os professores da educação básica recebem formação adequada tanto durante a graduação quanto na formação continuada, eles poderão aliar a teoria à prática e fazer com que suas aulas sejam mais interessantes para os alunos, assim diminuindo dificuldades em conteúdos que são muito abstratos para eles. Entende-se que só a teoria das formações não dá conta de fazer com as aulas fiquem interessantes, por isso, a importância de se aliar esses dois elementos que se completam, e devem fazer parte da formação continuada do professor.

Portanto, a respeito à prática pedagógica desses profissionais, não se pode perder de vista a importância de articular os conhecimentos que esses alunos já trazem do dia a dia com os conteúdos que precisam ser ministrados. Podemos dizer que a questão de pesquisa foi respondida, pois procurou-se saber por meio de uma pesquisa bibliográfica se a formação docente acadêmica e continuada do professor de educação básica é importante para a melhoria do processo de aprendizagem. A pesquisa mostrou que essa formação é importante no sentido de ampliar o conhecimento dos profissionais para atuar na prática pedagógica.

Apesar dos desafios, acreditamos que essa pesquisa contribuirá de modo significativo para que os discentes e pesquisadores obtenham conhecimento e compreendam que o professor precisa estudar sempre, levado em consideração a importância dessa formação para um processo de ensino aprendizagem significativo.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, N. P. X.; VELOSO, A. P.; RIBEIRO, E. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. 323917-323917, 2021.

BRASIL. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: SEF, 1999.

CANEN, Ana. Formação de professores: diálogo das diferenças. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.5, n.17, p.477-494, out./dez.1997.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. In: **Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. 2009. p. 1-6.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em aberto**, Brasília v 24, n 85, p. 97-113, abril, 2011.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. **Caderno Temático**, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

NÓVOA, Antônio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em: 12 ago. 2021.

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

PERRENOUD, Philippe. A ambigüidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-193.

RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. dos S. R.; VIANA, M. A. P. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes Docentes em Ação**, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online], vol.14, n.40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

SHIGUNOV NETO, A. e; MACIEL, L. S. B. (Org.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas-SP: Papyrus, 2002.

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AS CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE JEAN PIAGET

Fernanda Paulino de Lima Barbosa

Lidiane Franco Borges¹⁴

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho visa apresentar as contribuições do biólogo Jean Piaget para o desenvolvimento da aprendizagem, ele foi um dos estudiosos mais influentes do século 20 na área de Psicologia do Desenvolvimento. Ele acreditava em distinção entre os seres humanos e os animais é a capacidade de ter um pensamento simbólico e abstrato. Buscou compreender o homem em todos os seus aspectos, desde o nascimento até seu grau mais complexo de maturidade e estabilidade.

Ele buscou descobrir com suas pesquisas como o organismo se adapta ao seu ambiente e porque o comportamento é controlado por esquemas mentais, que indivíduo utiliza para designar suas ações.

A teoria de Piaget defendia que o indivíduo passa por um momento de organização e adaptação, logo em seguida por momento de assimilação e acomodação e por último ele entra num processo desenvolvimental, onde ele tem a equilíbrio.

Ele ainda defende que o desenvolvimento humano se dar através de 04 estágios, os quais eles classificavam como: sensório-motor (do nascimento aos 2/3anos), pré-operatório (dos 2/3 anos aos 6/7 anos) esse estágio também é chamado de intuitivo, operatório-concreto (dos 6/7 anos aos 10/11 anos) e operatório – formal (dos 10/11 anos aos 15/16 anos), Piaget acreditava que o conhecimento da criança estava relacionado com seu nível de pensamento.

2 AS CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE JEAN PIAGET

Ao estudar o desenvolvimento humano devem ser considerados dois aspectos importantes, o desenvolvimento mental e o crescimento orgânico. O desenvolvimento mental,

¹⁴ Graduada em pedagogia pela UFG.

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

é um processo contínuo, quanto mais se estuda, mais se aprende. O saber está em constante mudança, diante dessa perspectiva o ser humano é um eterno aprendiz. Os conhecimentos que serão apreendidos no decorrer da vida devem ser organizados de acordo com as características comuns de uma faixa etária.

Existem alguns fatores que interferem no desenvolvimento humano, são eles:

Hereditariedade é a carga genética que estabelece o potencial de cada indivíduo, **crescimento orgânico** é o crescimento físico que permite ao indivíduo um domínio de mundo que antes ele não possuía, **maturação neurofisiológica** torna possível um padrão de comportamento e o **meio** são as influências ambientais que age sobre o padrão de comportamento do indivíduo.

A aprendizagem surge a partir da interação com outros indivíduos, essa interação que ocorre desde nascimento até a terceira idade é importante para a aprendizagem, pois gradativamente o indivíduo vai ampliando sua visão de mundo, através das possibilidades criadas pelo meio e vai dando significado para as suas ações que são resultado das suas experiências.

A visão interacionista defendida por Piaget entende que a aprendizagem e o desenvolvimento humano ocorrem pela interação do indivíduo e do meio ao qual pertence, o indivíduo é sujeito ativo do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem, momento histórico em que ele vive também interfere no desenvolvimento cognitivo.

Formado em Biologia, Piaget especializou-se nos estudos do conhecimento humano, concluindo que, assim como os organismos vivos podem adaptar-se geneticamente a um novo meio, existe também uma relação evolutiva entre o sujeito e o seu meio, ou seja, a criança reconstrói suas ações e ideias quando se relaciona com novas experiências ambientais. Para ele, a criança constrói sua realidade como um ser humano singular, situação em que o cognitivo está em supremacia em relação ao social e o afetivo.

A teoria do conhecimento construída por Jean Piaget, não tem intenção pedagógica. Porém, ofereceu aos educadores importantes princípios para orientar sua prática. Piaget mostra que o sujeito humano estabelece desde o nascimento uma relação de interação com o meio. É a relação da criança com o mundo físico e social que promove seu desenvolvimento cognitivo. Piaget busca revelar como se dar o processo de desenvolvimento da inteligência dos seres humanos, sua ciência a epistemologia genética busca estudar as raízes do conhecimento, já que para Piaget a criança não é um adulto em miniatura e vai desenvolvendo o conhecimento nível, por nível até chegar a uma maturidade do pensamento.

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

Piaget observou que a criança nasce com as estruturas biológicas e é sobre elas que o intelecto se desenvolverá, outro aspecto observado sobre a inteligência é que ela não é herdada biologicamente. A criança nasce com os sentidos sensoriais, mas necessita de estímulo, manejos e adaptações para construir seu intelecto, ele acredita que a ação é fonte de conhecimento.

Um conceito essencial da epistemologia genética é o egocentrismo, que explica o caráter mágico e pré lógico do raciocínio infantil. A maturação do pensamento rumo ao domínio da lógica consiste num abandono gradual do egocentrismo. Com isso se adquire a noção de responsabilidade individual, indispensável para a autonomia moral da criança.

Para ele, a forma de raciocinar e de aprender da criança passa por 4 estágios básicos do desenvolvimento cognitivo. O primeiro é o estágio *sensório-motor*, que vai até os 2 anos, nessa fase, as crianças adquirem a capacidade de administrar seus reflexos neurológicos básicos (como sugar a mamadeira) para que gerem ações prazerosas ou vantajosas. É um período anterior a linguagem, no qual o bebê desenvolve a percepção de si mesmo e dos objetos a sua volta.

O estágio *pré-operacional* vai dos 2 aos 7 anos e se caracteriza pelo surgimento da capacidade de dominar a linguagem e a representação do mundo por meio de símbolos. A criança continua egocêntrica e ainda não é capaz, moralmente, de se colocar no lugar de outra pessoa.

O estágio das *operações concretas*, dos 7 aos 11 ou 12 anos, tem como marca a aquisição da noção de reversibilidade das ações. Surge a lógica nos processos mentais e a habilidade de discriminar os objetivos por similaridades e diferenças. A criança já pode dominar conceitos de tempo e número.

Por volta dos 12 anos começa o estágio das *operações formais*. Essa fase marca a entrada na idade adulta, em termos cognitivos. O adolescente passa a ter domínio do pensamento lógico dedutivo, o que o habilita a experimentação mental. Isso implica, entre outras coisas, relacionar conceitos abstratos e raciocinar sobre hipóteses.

Com Piaget, ficou claro que as crianças não raciocinam como os adultos e apenas gradualmente se inserem nas regras, valores e símbolos da maturidade psicológica. Essa inserção se dá mediante da organização e adaptação, assimilação e acomodação e processo desenvolvimental.

Segundo ele à medida que aumenta a maturação da criança, ela organiza os padrões físicos aos esquemas mentais, até os mais complexos (organização), depois ela desenvolve a capacidade de adaptar suas estruturas mentais e comportamentais as exigências do meio

(adaptação), ela ajusta as novas informações existentes (assimilação) muda os esquemas existentes pela alteração de antigas formas de pensar e agir (acomodação).

A cada etapa e processo do desenvolvimento, a criança busca o equilíbrio, e essa busca pelo equilíbrio é uma construção, pois por meio desse equilíbrio novos conhecimentos são construídos a inteligência é assimilação por permitir ao indivíduo incorporar os dados da experiência, é também acomodação, pois os novos dados incorporados acabam por produzir modificações no funcionamento cognitivo da pessoa.

Para ele, os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais e será durante a convivência diária, principalmente com o adulto, que ela irá construir seus valores, princípios e normas morais.

A assimilação vai mudar de acordo com o desenvolvimento do indivíduo, de acordo com suas tentativas de solucionar situações a partir de suas estruturas cognitivas e conhecimentos anteriores. Ao entrar em contato com algo novo, ele deixa de ter informações consideradas relevantes e, a partir daí, há uma inquietação para dominar as novas estruturas.

Piaget diz que o desenvolvimento da moral abrange três fases, denominadas:

- **anomia** (crianças até 5 anos): A moral não se coloca, as normas de conduta são determinadas pelas necessidades básicas, as regras são obedecidas, são seguidas pelo hábito e não por uma consciência do que se é certo ou errado.

- **heteronomia** (crianças até 9, 10 anos de idade): O certo é o cumprimento da regra e qualquer interpretação diferente desta não corresponde a uma atitude correta.

- **autonomia**: legitimação das regras. O respeito a regras é gerado por meio de acordos mútuos. É a última fase do desenvolvimento da moral.

Tendo conhecimento que as crianças e adolescentes seguem fases mais ou menos parecidas quanto ao desenvolvimento moral, cabe ao educador compreender que há determinadas formas de lidar com diferentes situações e diferentes faixas etárias. Cabe a ele, ainda, conduzir a criança na transição anomia - heteronomia, encaminhando-se naturalmente para a sua própria autonomia moral e intelectual.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas informações, bem utilizadas ajudam o professor a melhorar sua prática, os conteúdos pedagógicos devem estar proporcionais à capacidade, a criança é um pesquisador em potencial, levantando hipótese sobre o mundo, ela além de construir, ela amplia seu

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

conhecimento. O professor tem um papel fundamental nessa construção, ser construtivista não é deixar a criança livre, fazer sozinha. O professor deve proporcionar conflitos cognitivos para que os novos conhecimentos sejam produzidos.

Um ponto importante da teoria de Piaget é que o conhecimento é construído através da experiência. Ele dedicou-se ao estudo da formação moral na criança, para ele o que permite a construção da autonomia moral é o estabelecimento da cooperação em vez da coação, o respeito mútuo no lugar do respeito unilateral. Possibilitando a formação do sujeito autônomo.

Piaget foi o maior expoente da corrente denominada cognitivismo, que tem por objetivo principal uma atividade humana em que o sujeito busca, escolhe, elabora, interpreta, transforma, armazena e reproduz a informação proveniente do meio. Para ele o conhecimento é um conjunto de estruturas cognitivas que permite a criança adaptar-se ao ambiente

Educar crianças não se refere tanto a transmissão de conteúdos quanto a favorecer a atividade mental do aluno. Conhecer sua obra, portanto, pode ajudar o professor à torna seu trabalho mais eficiente.

REFERENCIAS

BRASIL ESCOLA. **Piaget- desenvolvimento moral da criança**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/.../piaget-desenvolvimento-moral-na-crianca.htm>>. Acesso em 24 maio 2014.

BRASIL ESCOLA. Teoria do desenvolvimento cognitivo. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.com/.../resenha-teoria-desenvolvimento-cognitivo-piaget.htm>>. Acesso em 24 maio 2014.

COLL, Cesar, Palacios, J. e Marchesi, A. (org) Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia da Educação. Vol.2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DAVIS, Claudia e Oliveira Z. Psicologia na Educação. São Paulo: Cortez, 1993.

LA TAILLE, Ives, Dantas, H. e Oliveira, M.K.. Piaget, Vygotsky e Wallon. Teorias Genéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MOREIRA, M. A. Teorias de Aprendizagem. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999

DISPOSIÇÃO DOS METADADOS DE ACESSO ABERTO: em uma Instituição de Ensino Superior da Paraíba

Ana Carine da Costa Gonçalves¹⁵

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante

Fernanda Paulino de Lima Barbosa

1 INTRODUÇÃO

O rápido avanço da Internet e das tecnologias de informação e comunicação tornou possível o acesso a uma vasta gama de recursos informacionais, armazenados em meio eletrônico que crescem de forma gigantesca, configurando-se um dos principais problemas para a efetiva recuperação da informação. Diante disso, o tratamento adequado dessas informações, e a definição de dados relevantes em seu conteúdo tornando-as recuperáveis, disponíveis para o uso, e principalmente, a preservação e reuso, apresentam-se como luz para sanar a problemática do efetivo tratamento dessas informações.

É possível considerar que a internet, de um modo geral, oferece novas formas de acesso às produções informacionais armazenadas, as quais são mais articuladas promovendo, sobretudo, a colaboração entre pesquisadores, e o compartilhamento de ideias.

A partir da inserção dessas tecnologias de informação e comunicação, responsáveis por alterar o ciclo da geração da informação, disseminação e seu uso. Surge a necessidade do desenvolvimento de elementos de descrição que possam representar o conteúdo dos recursos informacionais armazenados, permitindo sua busca e recuperação mais efetivas pelas ferramentas de busca.

Nesse sentido, para facilitar a recuperação da informação no meio eletrônico, surge os metadados ou metainformações, que desponta como instrumento de tratamento, estruturação e administração dos recursos de informação da internet, tendo como objetivo de minimizar duplicação de esforços e facilitar a manutenção de dados. Assim, os metadados são desenvolvidos a partir e em função de dados, por isso sua definição mais conhecida é “dados sobre dados” ou “informação sobre a informação.” (FEITOSA, 2006, p. 50).

¹⁵ E-mail: anacarine.jg@gmail.com

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

A finalidade dos Metadados são descrever qualquer tipo de dado ou informação, seja qual for o suporte: eletrônico, textual, mídia, imagens, podcast entre outros. Efetivamente, eles desempenham a função de descrever e estruturar, de maneira estável e uniforme, a informação registrada sob diferentes suportes documentais. Sendo assim, a eficiência e a eficácia dos serviços de informação que utilizam adequadamente os metadados são influenciadas, segundo explica Baptista e Machado (2001, p. 1),

De modo a melhorar a eficácia e a eficiência dos serviços de informação, torna-se necessária a utilização de metadados semânticos. No entanto, com a utilização de diferentes metadados e estruturas de metadados pelos diversos tipos de serviços e software, o problema mantém-se. Conforme acontece em outras áreas, a padronização é um elemento chave para a utilização eficaz dos metadados.

Dentre os diversos recursos informacionais eletrônicos que fazem uso de metadados destacamos os periódicos científicos eletrônicos, repositórios institucionais, bibliotecas digitais, bases de dados, provedores de serviços, sites de busca e entre outros. Esses recursos são exemplos dos avançados sistemas de informações existentes atualmente, por envolver dentre outras coisas, sistemas de busca, navegação e preservação de documentos, serviços de informação multimídia e também à disseminação seletiva da informação – DSI.

Ao longo das últimas décadas, os periódicos científicos vêm se consagrando cada vez mais. Inicialmente, publicados no suporte papel, e mais recentemente, migrando para o meio eletrônico. Como consequência dessa migração, estão surgindo novas tecnologias de armazenamento e disponibilização da informação, nesse caso, um exemplo bastante evidente são os periódicos científicos em formato eletrônico disponibilizados na web. Eles representam uma das principais fontes de comunicação científica disponível na internet, cumprindo com o objetivo de divulgar de forma mais eficiente, os resultados de pesquisas científicas.

No tocante a temática dos periódicos eletrônicos este entra em evidência ao somar com o movimento de acesso aberto da produção científico. Esse movimento utiliza-se de estratégias, metodologias e políticas que apresentam novos modelos de representar o processo de troca de informações. Esse processo é uma forma de interação das informações armazenadas nas revistas eletrônicas com outros suportes informacionais, ocorrendo assim, o compartilhamento da informação de uma maneira mais ampla, além de serem de acesso livre.

A escolha do tema, *Metadados*, desta pesquisa foi despertada desde a Graduação em Biblioteconomia, onde foi visto o assunto pela primeira vez, em uma das disciplinas do curso

“Disseminação da Informação II”. Bem como, na atuação profissional na área de biblioteconomia, tenho me deparado constantemente com questões relacionadas ao tratamento da informação. Essas questões e suas implicações na geração de conhecimento, juntamente com a experiência e o conhecimento adquiridos da área de biblioteconomia, despertaram-me o interesse e a preocupação com o tratamento da informação.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender a disposição dos metadados no processo de recuperação da informação a partir de bases de dados de acesso aberto de uma instituição de ensino superior da Paraíba.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever metadados;
- Generalizar o movimento do acesso aberto e dos arquivos abertos (OAI);
- Verificar a disposição dos metadados na recuperação da informação.

3 METODOLOGIA

A pesquisa em foco tem como principal missão apresentar como acontece a disponibilidade dos metadados em bases de dados de acesso aberto em uma instituição de ensino superior da Paraíba. Para tanto, a pesquisa se apresenta como sendo exploratório-descritiva.

No que se refere a pesquisa exploratório-descritiva caracteriza-se como sendo uma pesquisa que nos permite uma primeira aproximação à temática abordada, no qual “*visa a proporcionar ao pesquisador uma maior familiaridade com o problema em estudo*” (VIEIRA, 2002, p.65).

A pesquisa exploratória, ainda segundo Vieira (2002, p.67) possui algumas finalidades, tais como:

Descobrir idéias e dados e prover critérios e compreensão; formular um problema ou defini-lo com maior precisão; compreender melhor um problema; identificar cursos alternativos de ação; desenvolver hipóteses; isolar variáveis e relações-chave para exame posterior; obter critérios para desenvolver uma abordagem do problema; estabelecer prioridades para pesquisas posteriores; flexibilidade e versatilidade.

Conforme Vieira (2002, p.65) a utilização da pesquisa descritiva como forma de interpretação e descrição da realidade observada, pode-se dizer que.

Está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. Além disso, ela pode se interessar pelas relações entre variáveis e, desta forma, aproximar-se das pesquisas experimentais. A pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou de determinado fenômeno, mas não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.

No que se refere às pesquisas exploratórias descritivas combinadas, Marconi e Lakatos (2003) enfatizam que se tratam de investigações cujo objetivo são modificar e esclarecer conceitos, disponibilizando através de pesquisas científicas informações que contribuam para o conhecimento de determinado fenômeno e resolução dele. As autoras explicam que os estudos exploratório-descritivos combinados são:

estudos exploratórios que têm por objetivo descrever completamente determinado fenômeno, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas. Podem ser encontradas tanto descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto acumulação de informações detalhadas como as obtidas por intermédio da observação participante. Dá-se precedência ao caráter representativo sistemático e, em conseqüência, os procedimentos de amostragem são flexíveis; (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 188).

Sobre a abordagem metodológica aplicada para neste trabalho utilizamos à pesquisa bibliográfica sobre a temática abordada, nos diversos tipos de fontes de informações, tais como: artigos de periódicos científicos eletrônicos e impressos, livros, monografias, como também em páginas oficiais, a fim de recolher informações e conhecimentos relevantes preliminares, com o objetivo sanar dúvidas e concluir o trabalho com qualidade.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 METADADOS

A explosão da informação em seus diversos suportes, em especial a informação eletrônica e o crescente desenvolvimento das tecnologias em redes, proporciona um acesso mais fácil a uma grande massa informacional. Devido a essa explosão informacional, sentiu-se a necessidade de uma organização e classificação mais eficiente e precisa da informação eletrônica. Nesse sentido as informações na Internet teriam que estar em seu devido lugar, classificadas, indexadas, de tal forma que facilitasse a vida do usuário pesquisador.

No entanto, para facilitar a recuperação da informação no meio eletrônico, surgiu os metadados ou metainformações, que desponta como instrumento de tratamento, estruturação e administração dos recursos de informação da Internet, tendo como objetivo de minimizar duplicação de esforços e facilitar a manutenção de dados. Assim, os metadados são desenvolvidos a partir e em função de dados, por isso sua definição mais conhecida é “dados sobre dados” ou “informação sobre a informação.” (FEITOSA, 2006, p. 50).

Os Metadados podem ser descrições de qualquer tipo de informação, seja ela no suporte eletrônico ou não, textual ou não. Como exemplo, podemos pensar nos artefatos, nos materiais visuais, nos materiais sonoros, nas pinturas, nas iconografias, etc. Na verdade, os metadados servem para descrever e estruturar, de maneira estável e uniforme, a informação registrada sob diferentes suportes documentais.

As informações ou metadados quando recuperados, serão analisadas quanto a sua relevância e objetividade, tanto pelos usuários (seres humanos) quanto pelos programas especiais de busca, como afirma Marcondes (2001, p. 68):

Um dos maiores objetivos do uso de metadados no contexto da web é permitir não só descrever documentos eletrônicos e informações em geral, possibilitando sua avaliação de relevância por usuários humanos, mas também permitir agenciar computadores e programas especiais, robôs e agentes de “software”, para que eles compreendam os metadados associados a documentos e possam então recuperá-los, avaliar sua relevância e manipulá-los com mais eficiência.

O termo metadado vem sendo utilizado, tanto pela Biblioteconomia quanto pela Ciência da Computação, principalmente para a descrição e estruturação dos documentos em ambiente eletrônico. No campo da Biblioteconomia, os metadados estão presentes nos índices, nos abstracts, nos registros do catálogo e nas fichas catalográficas de uma biblioteca tradicional,

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

onde estão descritas as características de um determinado recurso informacional como um livro, um periódico impresso, um CD-ROM, uma fotografia, uma partitura, entre outros. Através dos campos de metadados, podemos encontrar informações sobre seu conteúdo e sua localização, facilitando com maior rapidez a recuperação da informação.

De acordo com Caplan (2001 apud LOURENÇO 2005, p. 50) nos mostra com clareza um conceito de metadados voltado para a área de Biblioteconomia.

“(...) foi uma benção múltipla para bibliotecas e apresentou oportunidades e desafios. No lado positivo, deu opções novas para descrever materiais pobremente servidos pelos padrões limitados do AACR2/MARC e criou uma sensação renovada de excitação intelectual em descrição de recursos. Ao mesmo tempo, estes formatos novos colocaram fardos novos na profissão bibliotecária. Há ferramentas maduras, bem-desenvolvidas para criação e administração de catálogos tradicionais. Há uma indústria inteira dedicada a apoiar de fato sistemas integrados de bibliotecas, integrando múltiplos bancos de dados bibliográficos ao redor do mundo. Mas de repente nós nos confrontamos com padrões cujo conteúdo não tem nenhuma sintaxe e cujas estruturas de dados não temos nenhum sistema para apoiar. Desta forma somos levados a trabalhar com um número indefinido de esquemas, mantermos seus registros e apresentar meios de comunicação entre eles. Assim, há uma expectativa de que se possa controlar e dar acesso aos metadados criados por organizações externas à comunidade biblioteconômica.”

Contudo, para identificar as informações disponibilizadas na web de maneira clara e absoluta, ao ponto em que o usuário possa recuperá-la sem maiores esforços a ideia do metadado tornou-se uma das questões mais importantes para a localização e economia de recursos, pois nem sempre a informação está acessível e indexada. Como afirma Marcondes (2001, p. 61): “[...] a informação relevante para um dado problema tem que estar disponível no tempo certo. De nada adianta a informação existir se quem dela necessita não sabe da sua existência ou se ela não puder ser encontrada.”

Ao longo dos últimos anos, vem-se buscando melhorar o processamento das informações disponíveis na web. Através dos metadados, pode-se verificar que as informações estão mais fáceis de serem localizadas, devido aos inúmeros pontos de acesso ou descritores, que facilitam a recuperação, de diversos tipos de recursos informacionais.

Os metadados representam recursos informacionais, que caracterizam o trabalho original descrevendo para os usuários os dados essenciais, tais como: origem, condições de uso, localização, assunto, autor, data, título, tipo de recurso, formato, etc., através desses dados os

usuários conseguem, com mais facilidade e rapidez obterem sucesso na busca de informações na web.

Padrões mais avançados de metadados podem ser descritos na linguagem SGML (Standard Generalized Markup Language) e seus derivados (HTML, XML e XHTML).

Atualmente, o XML (eXtensible Markup Language) é o padrão mais aceito para a troca de dados na web, devido ao fato de ser uma linguagem bastante flexível na construção dos metadados. É capaz de descrever diversos tipos de dados, facilitando assim, o compartilhamento de informações na Internet.

Podemos encontrar metadados inseridos nos próprios documentos representados em páginas HTML através de marcações. Uma consideração fundamental relativa a essas marcas, é que elas são lidas pelos motores de busca ou por outro aplicativo usado. Fazendo com que a disseminação das informações seja cada vez mais facilitada.

Pode-se armazenar metadados em repositórios, essa opção é bastante viável e utilizada hoje em dia em organizações e instituições que através desses metadados, descrevem seus recursos informacionais com o propósito de guiar o usuário/funcionário, dando assistência na identificação de suas reais necessidades.

Uma das funções primordiais dos metadados é de permitir a interoperabilidade entre os diversos tipos de fontes de dados. Mas diante de diferentes padrões complexos de metadados encontrados tais como: IEEE Learning Object Metadata, o Dublin Core, IMS, entre outros, possivelmente, poderão indicar desafios na descrição e no gerenciamento dos recursos informacionais.

Tendo em vista a essa problemática, sentiu-se a necessidade de uma padronização dos recursos informacionais através de apenas um padrão de metadados que possa melhorar, significativamente, a recuperação e o armazenamento da informação por diferentes sistemas espalhados pelo mundo. A escolha de um formato padrão de metadados é uma decisão muito importante, pois é ele que fará a descrição dos recursos informacionais na web. (GONÇALVES, 2021).

O padrão mais utilizado atualmente é o Dublin Core, por possuir características de simplicidade na utilização e flexibilidade na representação dos dados como veremos a seguir.

4.1.1 Dublin Core

O padrão Dublin Core surgiu no ano de 1995, em um workshop realizado em Dublin, no Estado de Ohio nos Estados Unidos, onde reuniram-se bibliotecários, pesquisadores em

bibliotecas digitais, especialistas em técnicas de marcação de texto, etc., o principal objetivo desse workshop era promover a melhoria dos padrões de descoberta da informação na web, (FEITOSA, 2006, p. 54).

Uma definição simples e amigável do Dublin Core é dada por Souza, Vendrusculo e Melo (2000, p. 93): “o Dublin Core pode ser definido como sendo um conjunto de elementos de metadados planejado para facilitar a descrição dos recursos eletrônicos”.

Uma das principais características desse formato é ser bastante simples e fácil de ser criado e manipulado, onde o próprio autor pode descrever seu trabalho antes de ser publicado na web. Como afirma Marcondes (2001, p. 62): “simples o suficiente e auto-explicativo, de modo que o autor do documento possa ele mesmo, descrevê-lo ao publicá-lo eletronicamente”. Promovendo assim, através desses elementos a interoperabilidade dos dados.

O Dublin Core é um padrão internacional de metadados, que possui um conjunto de 15 elementos, (conforme quadro 1 abaixo). Alves e Souza (2006) destacam as principais características deste padrão: a simplicidade na descrição dos recursos, o entendimento semântico universal (dos elementos), o escopo internacional e a extensibilidade (o que permite adaptações às necessidades adicionais de descrição).

Embora permita a inclusão de novos elementos e retiradas de elementos desnecessários, de acordo com as especificidades de cada trabalho envolvido. Essa é uma particularidade desse padrão, mostrando assim sua flexibilidade e interoperabilidade com outros padrões.

Elementos	Descrição
Título	Nome dado aos recursos
Criador	Entidade originalmente responsável pela criação do conteúdo do recurso
Assunto	Tema do conteúdo do recurso. Pode se expresso em palavras-chaves e/ou categoria. Recomenda-se o uso de vocabulários controlados
Descrição	Relato do conteúdo do recurso. Exemplos: sumário, resumo e texto livre
Publicador	Entidade responsável por tornar o recurso disponível
Colaborador	Entidade responsável pela contribuição intelectual ao conteúdo do recurso
Data	Data associada a um evento ao ciclo de vida do recurso
Tipo	Natureza ou gênero do conteúdo do recurso. Exemplos: texto, imagem, som, dados, software
Formato	Manifestação física ou digital do recurso. Exemplo: html, pdf, ppt, gif

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

Identificador	Referência não-ambígua (localizador) para o recurso dentro de dado contexto
Fonte	Referência a um recurso do qual o presente é derivado
Idioma	Língua do conteúdo intelectual do recurso
Relação	Referência para um recurso relacionado
Cobertura	Extensão ou escopo do conteúdo do recurso; pode ser temporal e espacial
Direitos autorais	Informação sobre os direitos assegurados dentro e sobre o recurso

Quadro 1 - Elementos Metadados Dublin Core

Fonte: Adaptada de (ALVES; SOUZA, 2006).

O Dublin Core possui duas formas de utilização de seus 15 elementos o simples e o qualificado:

- *Simples* – nesta forma o padrão Dublin Core pode-se utilizar combinações de todos os 15 elementos básicos para descrever algum recurso informacional;
- *Qualificado* – nesta forma são utilizados os 15 elementos básicos do Dublin Core, sendo todos recomendados e nenhum obrigatório. Além desses, pode-se utilizar extensões com elementos opcionais e qualificadores, podendo ser bastante útil na busca no ato do refinamento (ver quadro 2). Rocha (2004, p.116), explica, sobre o padrão Dublin Core Qualificado:

Dublin Core Qualifiers, os recursos de um domínio específico são descritos pelos mesmos elementos de Dublin Core. Estes elementos, entretanto, são qualificados através de regras próprias desse domínio. Por exemplo, o elemento “criador”, de Dublin Core, é usado para descrever o responsável pela produção intelectual de um recurso. Em um domínio como a biblioteconomia, este elemento pode ter um significado mais específico na descrição de um livro ou artigo, isto é, o elemento criador poderia ser visto como o autor do livro.

Quadro 2 - Metadados do Dublin Core Qualificado

Elemento	Descrição
<i>Audience</i>	A quem o trabalho se destina
<i>Contributor</i>	Pessoas que contribuíram para o trabalho
<i>Coverage</i>	Área de abrangência do trabalho
<i>Creator</i>	Autores dos trabalhos
<i>Date</i>	Data de disponibilização do trabalho
<i>Description</i>	Descrição do trabalho (para artigos, um <i>abstract</i>)

<i>Identifier</i>	Um identificador único para o trabalho, como um ISBN ou uma URL
<i>Format</i>	Formato em que é disponibilizado o trabalho
<i>Language</i>	Idioma do trabalho publicado
<i>Publisher</i>	Informações sobre o responsável pela publicação do trabalho
<i>Rights</i>	Descrição da propriedade intelectual ou direito autoral
<i>Relation</i>	Relacionamento com outros trabalhos, se houver
<i>Source</i>	Outras fontes das quais o trabalho se deriva, se houverem
<i>Subject</i>	Assunto do qual trata o trabalho
<i>Title</i>	Título de um trabalho
<i>Type</i>	Tipo do objeto

Fonte: Exemplos (CONTESSA, LAZZAROTTO e OLIVEIRA, 2005).

O Dublin Core Qualificado ajuda em determinados casos, através do refinamento de determinados elementos qualificadores, que torna a busca mais específica e, conseqüentemente, o resultado será mais evidente e relevante.

4.2 ACESSO LIVRE

A Internet oferece inúmeros benefícios ao usuário, uma delas é o compartilhamento de documentos eletrônicos, mundialmente de forma gratuita e sem restrições de acesso. Eliminando obstáculos de acesso à informação e principalmente acelerando resultados aos pesquisadores, enriquecendo a educação e a cultura, através do acesso livre a informação científica. (RODRIGUES, 2004).

Uma definição bastante clara, do acesso livre à informação, dada por Rodrigues (2004, p. 25) é:

Acesso livre significa a disponibilidade livre na Internet de literatura de caráter acadêmico ou científico, permitindo a qualquer utilizador ler, descarregar (download), copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou referenciar (link) o texto integral dos documentos.

Em outras palavras, o acesso aberto à informação, refere-se ao acesso total sem obstáculos aos textos completos on-line, sem pagar nada, estando disponível para usufruto da maneira que o usuário desejar, ou seja, ler em tela, copiar, imprimir, armazenar, etc.

Desde a década de 1990, vem se desenvolvendo tecnologias de acesso e recuperação da informação na web, a fim de facilitar a disseminação da informação. Hoje o pesquisador necessariamente não precisa acessar, individualmente, cada unidade informacional, como exemplo: uma biblioteca eletrônica, uma revista eletrônica ou até mesmo um arquivo eletrônico para ter acesso às informações digitais que necessita. Basta acessar um desses repositórios

internacionais eletrônicos que englobam informações de todo o mundo. A consulta a esses repositórios possibilita assim, uma busca simultânea, ou seja, com o acesso apenas a um desses repositórios o usuário economiza tempo colhe informações selecionadas e eficazes para sua pesquisa.

A interoperabilidade entre diversas unidades informacionais, heterogêneas, possui essa peculiaridade de ser consultada conjuntamente. E assim podendo economizar o tempo que o usuário perde verificando individualmente cada unidade, sendo esse o principal objetivo da interoperabilidade, (MARCONDES, SAYÃO, 2002).

Numa análise realizada por Bailer Jr. (2006 apud COSTA, 2006, p. 44), sobre algumas definições do acesso aberto destacou sete pontos essenciais para o movimento do acesso aberto:

O primeiro - é que trabalhos com acesso aberto estão livremente disponíveis. O segundo - é que esses trabalhos estão disponíveis online, isto é, são documentos digitais disponíveis na Internet. O terceiro - é que são trabalhos científicos. O quarto - é que os autores desses trabalhos não são pagos pelos seus esforços. O quinto - é que, como a maioria dos autores de artigos publicados em periódicos referendados não é paga, e esses trabalhos são científicos, os artigos são identificados como o tipo primordial de material de acesso aberto. Sexto - há um extraordinário número de usos permitidos para material de acesso aberto. Sétimo - há duas estratégias-chave para o acesso aberto: o autoarquivamento e os periódicos de acesso aberto.

O autoarquivamento ou “*estratégia verde*”: é a publicação de artigos, por parte dos autores em revistas comerciais frequentes e que obtêm dos editores a liberação (sinal verde) para que possam, também, autoarquivá-los em repositórios de acesso aberto. (COSTA, 2006, p. 41). E assim, poder divulgar suas produções intelectuais e, ao mesmo tempo, dar acesso / oportunidade a diversos pesquisadores e comunidades universitárias mais carentes que não possuem recursos financeiros para a compra ou assinatura da revista.

Os periódicos eletrônicos de acesso aberto ou “*estratégia dourada*”: a disponibilidade do acesso aberto aos seus conteúdos é autorizada pelos próprios editores, e não necessita da solicitação dos autores para isso, ou seja, o próprio periódico possui essa propriedade de garantir o acesso livre e irrestrito a qualquer usuário/leitor, (COSTA, 2006, p. 41).

Diante da descrição dos canais de publicação para o acesso aberto, o que mais se destacam são os repositórios institucionais, por possuir um maior potencial de desenvolvimento, pois envolve um número muito grande de diferentes publicações de diversas áreas do conhecimento

juntos em um único local disponível e, principalmente, de acesso aberto gratuitamente. (GONÇALVES, 2021).

4.3 - INICIATIVA DOS ARQUIVOS ABERTOS (OAI)

Open Archives Initiative - OAI (Iniciativa dos Arquivos Abertos) surgiu a partir de uma Convenção realizada em outubro de 1999 em Santa Fé no Novo México. Esse encontro teve a finalidade de discutir problemas e encontrar soluções para a questão de interoperabilidade entre bases de dados na web. Como afirma Lagoze (2001 apud GARCIA; SUNYE, 2003, p. 3), “*desenvolver e promover soluções de interoperabilidade que facilitem uma disseminação eficiente do conteúdo.*”.

A expressão Open Archives ou arquivos abertos não significa que o acesso ao conteúdo disponibilizado, seja gratuito ou que possui um acesso ilimitado, mas aberto nos termos da arquitetura oferecida pelo protocolo OAI, ou seja, é o protocolo proposto pelo Open Archives que possui a propriedade de estar aberto. Lagoze (2001 apud GARCIA; SUNYE, 2003).

O fundamento da iniciativa é o protocolo OAI-PMH (Open Archives Initiative Protocol for Metadata Harvesting), esse protocolo possui um mecanismo de transferência de dados, ou seja, faz o compartilhamento dos metadados existentes nos repositórios digitais, e possui duas propriedades importantes: a interoperabilidade e a extensibilidade.

A funcionalidade dessas propriedades decorre do uso do padrão Dublin Core, vejamos:

- *A interoperabilidade* - seu objetivo maior é, fazer das publicações eletrônicas ou artigos publicados parte integrante de um artigo global na recuperação da informação, através de busca via internet. Em sua estrutura interna, ocorre à obrigatoriedade, embutida no protocolo para implementação do padrão Dublin Core. Possibilitando assim, que todos os repositórios que utilizam o protocolo OAI-PMH possam trocar os metadados.
- Já *a extensibilidade* – decorre da possibilidade de se criar ou utilizar também padrões de metadados diferentes do Dublin Core descrições específicas para uma comunidade ou especificidade de metadados para satisfazer necessidades especiais podem ser criadas ou adaptadas de forma a funcionarem com o protocolo OAI-PMH, (OAI-PMH, 2021).

5 DEMONSTRANDO A DISPOSIÇÃO DOS METADADOS EM BASES DE ACESSO ABERTO

Observaremos através de figuras, o quanto os metadados são fundamentais em todo o processo de busca e recuperação de informações. Nas figuras 1, 2, e 3 podemos verificar como estão expostos alguns metadados nos exemplos de bases de dados pesquisados.

No universo digital, dos quais estamos estudando, os metadados bem estruturados influenciam tanto no acesso quanto na recuperação da informação e são utilizados como elementos de busca para facilitar o acesso aos dados descritivos e a localização de recursos na internet, e para que tenham aceitação internacional e auxiliem na interoperabilidade eles devem possuir padronização possibilitando a troca de informações entre instituições.

Figura 1: Expondo Metadados do Repositório Institucional do IFPB

The screenshot shows the IFPB Digital Repository interface. A yellow box labeled "METADADOS" is positioned over a table titled "REGISTRO COMPLETO DE METADADOS". The table contains the following data:

Campo DC	Valor	Idioma
dc.contributor.author	França, Maria Bibiana Costa de	-
dc.date.accessioned	2021-09-13T11:18:39Z	-
dc.date.available	2021-09-13T11:18:39Z	-
dc.date.issued	2017-01-22	-
dc.identifier.uri	http://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/1675	-
dc.description.abstract	Atualmente, há preocupações em criar um clima organizacional pautado no respeito, valorização, comunicação e motivação e nesse	pt_BR

Below the table, there are sections for "Conhecimento" and "Palavras-chave(s)".

3. Assunto Palavras-chave(s) Voluntariado; Organizações de Sociedade Civil; Direitos Sociais.

4. Descrição Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a associação entre

Fonte: <https://repositorio.ifpb.edu.br/Acesso> em 17 de set. de 2021.

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

Na figura 1, podemos perceber na resposta da pesquisa acima efetuada, no Repositório Institucional (RI) (a missão do RI é o de promover o acesso, visibilidade e pesquisa da produção técnica, científica, acadêmica e cultural no âmbito do IFPB.) como os metadados estão agrupados em formato padronizado e de fácil visualização, permitindo identificar informações pertinentes e até localizá-las algumas através de links.

Figura 2: Expondo Metadados da Revista Principia do IFPB

METADADOS

Exibir metadados

Tempo ao voluntariado: gestão em organizações de direitos sociais na Paraíba

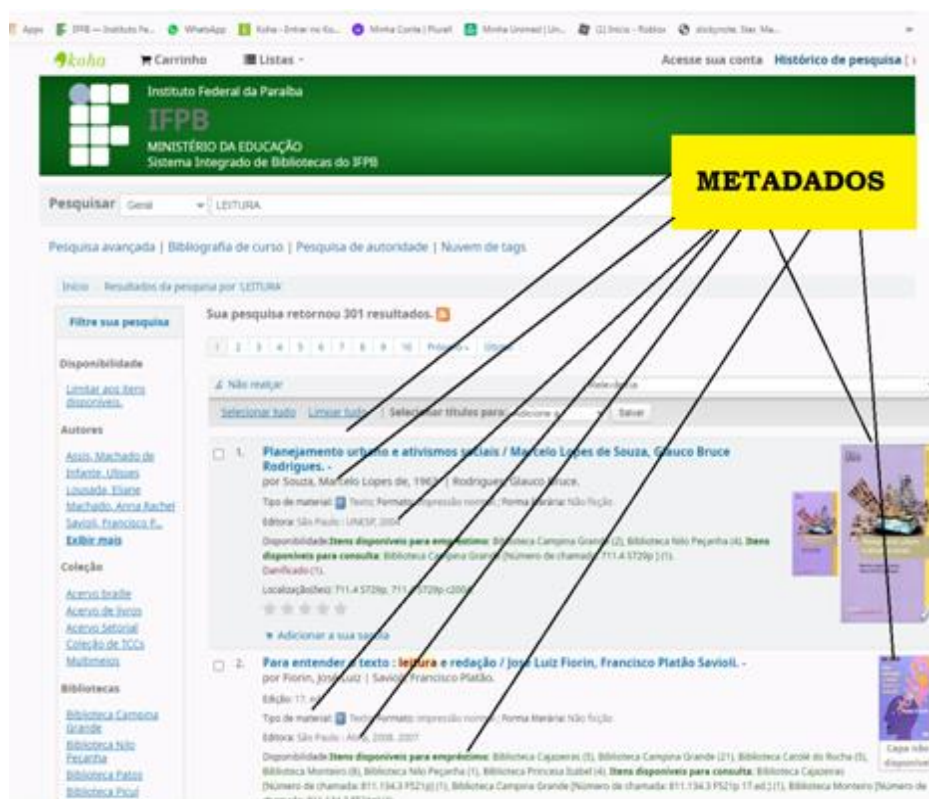
DUBLIN CORE	METADADOS PARA O PKP	METADADOS DO DOCUMENTO
1. Título	Título do documento	Tempo ao voluntariado: gestão em organização de direitos sociais na Paraíba
2. Autor	Nome do autor, afiliação institucional, país	Jerdel Augusto Gomes Rodrigues Alves; Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Brasil
2. Autor	Nome do autor, afiliação institucional, país	Carlos Eduardo Cavalcante; Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Brasil
2. Autor	Nome do autor, afiliação institucional, país	Amanda Florense Alves Amorim; Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Brasil
2. Autor	Nome do autor, afiliação institucional, país	Pablo Araújo Pereira; Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Brasil
3. Assunto	Área(s) do Conhecimento	

Fonte: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia> Acesso em 17 de set. de 2021.

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

A figura 2 exibe os metadados encontrados, a partir de uma consulta em um dos periódicos científicos do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) - (A Revista Principia tem por objetivo publicar trabalhos originais e inéditos da produção científica nacional e internacional em diversas áreas do conhecimento), aqui o usuário tem a opção de apenas ler o resumo para verificar se realmente é interessante para sua pesquisa, em caso de ser importante ele tem a opção de obter o texto por completo, podendo ainda salvar em seu computador, enviar por e-mail, ou imprimir.

Figura 3: Expondo Metadados do Sistema de Biblioteca (KOHA) do IFPB



A figura 3 exibe os metadados encontrados, a partir de uma pesquisa geral na base de dados do sistema de biblioteca KOHA do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Nesta opção foi percebida a quantidade maior de metadados exibidos. Melhor dizendo, esses descritores estão expondo com maior riqueza de detalhes os recursos informacionais recuperados pelo sistema.

Consoante, com as ilustrações das figuras dadas como exemplo ao estudo proposto, podemos assegurar que os elementos de metadados têm o propósito fundamental de descrever, identificar e definir um recurso de informação com o objetivo de modelar e filtrar o acesso, tornando assim mais fácil a recuperação da informação, como também, a socialização.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a crescente popularização da importância da disseminação da informação através da internet, os metadados em bases de dados de acesso aberto torna-se ferramentas fundamentais na troca de informações entre si e entre outros tipos de suportes informacionais eletrônicos, disponíveis a comunidades científicas.

Neste trabalho, a partir de um recorte do trabalho de conclusão de curso - TCC da graduação, voltamos a identificar e demonstrar através de novas buscas em bases de dados do IFPB, como os metadados estão disponibilizados nos recursos informacionais. Ocorrendo dessa forma, a interoperabilidade entre diversos suportes informacionais na internet, conseqüentemente, a disseminação das suas produções científicas, geradas e armazenadas nos repositórios informacionais desse instituto.

A maioria dos provedores de serviços existentes atualmente, são na Língua Inglesa, ficando claro, a grande importância do estudo e domínio dessa língua para os profissionais da informação e usuários/pesquisador, quanto ao uso e conhecimento desses provedores.

Portando, a respeito dos metadados nos recursos informacionais eletrônicos, chegamos à conclusão de que toda informação produzida, seja ela eletrônica, impressa, digital, qualquer que seja seu suporte, tem que ser compartilhada, propagada, disponibilizada as comunidades de usuários/pesquisadores. Para que todos tenham a oportunidade de conhecer, e poder adquirir cada vez mais informações, conseqüentemente, mais conhecimentos e poder gerar mais informações.

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

Dessa forma, os repositórios eletrônicos informacionais e a interoperabilidade de seus conteúdos são um assunto que causa bastante entusiasmo, por saber que as referências estão sendo compartilhadas em vários tipos de suportes informacionais no meio eletrônico e a um grande número significativo de usuários, simultaneamente.

Logo, estudar os metadados em repositórios/bases eletrônicas é uma temática que requer uma atualização constante, por envolver, principalmente, tecnologia da informação e suas comunicações, por se tratar de assunto que está em constante contexto de melhoramento.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Ana Alice; MACHADO, Altamiro Barbosa. Um gato preto num quarto escuro: falando sobre metadados. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, Brasília, v. 25, n. 1, p. 77-90, 2001. Disponível em: Acesso em: 17 set. 2021.

CONTESSA, Diego Fraga; LAZZAROTTO, Daniel; OLIVEIRA, José Palazzo Moreira de. Um Provedor de Dados para Bibliotecas Digitais Compatível com o Padrão OAI. **1º Workshop em Bibliotecas Digitais**, Porto Alegre, 2005. Disponível em: [http://www.lbd.dcc.ufmg.br/wdl2005/05%20WS%20Bib1%5b1%5d.%20SBBD%20\(Diego\).pdf](http://www.lbd.dcc.ufmg.br/wdl2005/05%20WS%20Bib1%5b1%5d.%20SBBD%20(Diego).pdf). Acesso em: 17 set. 2021.

COSTA, Sely M. S. Filosofia aberta, modelos de negócios e agências de fomento: elementos essenciais a uma discussão sobre o acesso aberto à informação científica. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 35, n. 2, p. 39-50, maio/ago. 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ci/v35n2/a05v35n2.pdf. Acesso em: 18 set. 2021.

FEITOSA, Ailton. **Organização da informação na web**: das tags à web semântica. Brasília: Thesaurus, 2006, 132p.

GARCIA, Patrícia de A. Bueno, SUNYE, Marcos Sfair. **O protocolo OAI-PMH para interoperabilidade em Bibliotecas digitais**. 2003. Disponível em: http://conged.deinfo.uepg.br/~iconged/Artigos/artigo_09.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.

GONÇALVES, Ana Carine da Costa. **Metadados**: chave fundamental para recuperação da informação digital. João Pessoa: Sal da Terra, 2021 54p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Manifesto brasileiro de apoio ao acesso aberto à informação científica**. Disponível em: <http://www.ibict.br/openaccess/arquivos/manifesto.htm> . Acesso em: 12 set. 2021.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. **Repositório Institucional**. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/>. Acesso em: 16 set. 2021.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. **Revista Principia**. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia>. Acesso em: 16 de set. 2021.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. **Sistema de Biblioteca KOHA**. Disponível em: <https://biblioteca.ifpb.edu.br/>. Acesso em: 16 de set. 2021.

KURAMOTO, Hélio. Informação científica: proposta de um novo modelo para o Brasil. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 35, n. 2, maio/ago. 2006.

LOURENÇO, Cíntia de Azevedo. **Análise do padrão brasileiro de metadados de teses e dissertações segundo o modelo entidade-relacionamento**. 2005. 164f. Trabalho de conclusão de curso (Tese) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação. Belo Horizonte, 2005.

MARCONDES, Carlos Henrique. Representação e economia da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v.30, n.1, p.61-70, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01009652001000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2021.

MARCONDES, Carlos Henrique; SAYÃO, Luis Fernando. Documentos digitais e novas formas de cooperação entre sistemas de informação em C&T. **Ciência da Informação**, Brasília, v.31, n. 3, p.42-54, set./dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01009652002000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 set. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MUELLER, Suzana P. Machado. A comunicação científica e o movimento de acesso livre ao conhecimento. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 27-38, maio/ago. 2006.

OPEN ARCHIVES INITIATIVE FOR METADATA HARVESTING. Disponível em: <http://clube-oai.incubadora.fapesp.br/portal/prot-oai>. Acesso em: 16 de set. 2021.

ROCHA, Rafael Port da. Metadados, Web Semântica, categorização automática: combinando esforços humanos e computacionais para a descoberta e uso dos recursos na Web. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 109-121, jan./jun. 2004.

RODRIGUES, Eloy. Acesso livre ao conhecimento: a mudança do sistema de comunicação da ciência e os profissionais de informação. **Cadernos BAD I**, p. 24-35, 2004. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/670/1/Cadernos%20BAD%202004.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

SOUZA, M. I. F., VENDRUSCULO, L. G., MELO, G. C. Metadados para a descrição de recursos de informação eletrônica: utilização do padrão Dublin Core. **Ciência da Informação**, Brasília v. 29, n. 1, p.93-102, jan./abr. 2000.

VIEIRA, Valter Afonso. As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing. **Revista da FAE**, Curitiba, v.5, n.1, p. 61-70, jan./abr. 2002.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Sandra Maria Belo Rodrigues¹⁶

Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante¹⁷

Anunciada Maria Vieira Ferreira¹⁸

Janaine de Freitas Medeiros¹⁹

Rosilene Felix Mamedes²⁰

RESUMO

O trabalho aborda a Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade, ou seja, a avaliação e a sua especificidade, como avaliar na modalidade EJA, reforçando o valor e o respeito que esses alunos precisam, para que cada vez mais consigam conquistar seu espaço e usufruir de todas as oportunidades para uma boa aprendizagem. Nessa tentativa de propor um conhecimento da problemática em discussão, salientamos a necessidade de aprofundar um maior investimento sobre a avaliação em sala de aula, proporcionando oportunidades para essa clientela tão especial. O objetivo é refletir sobre as avaliações na EJA, estudar as questões teóricas e metodológicas praticadas no ensino, visto que, são pessoas que não tiveram acesso ao ensino na idade adequada, por algum motivo, mas que possuem uma cultura própria e que essa avaliação seja aceita e reconhecida como um processo em construção e contínua da aprendizagem. A Educação de Jovens e Adultos é um dos meios mais importantes de inclusão social na nossa sociedade promovida pela educação e que tem que ser direcionado para um contexto de qualidade, na busca incansável por uma estrutura avaliativa e consistente, dando ênfase aos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Palavras-chave: avaliação. aprendizagem. ensino. jovens e adultos.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos surge de forma compensatória para alfabetizar quem não teve oportunidade em idade própria, atualmente vem sendo vinculada também, para a preparação para o mercado de trabalho.

Compreendemos que a Educação de Jovens e Adultos – EJA, não deve ser tratada como um paliativo, apenas para certificar e reduzir dados educacionais desfavoráveis nos censos

¹⁶ Especialista em Psicopedagogia CINTEP

¹⁷ Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal Paraíba - UFPB, gillianejp@hotmail.com

¹⁸ Graduada em Pedagogia pela UFPB - Especialista em Psicopedagogia pela FAP-

¹⁹ Mestra em Letras – Profletras UFPB

²⁰ Doutora em Letras UFPB

educacionais, pois a EJA é uma política pública e pretende propiciar o desenvolvimento integral de sua clientela.

A modalidade EJA necessita de uma metodologia diferenciada, onde sejam respeitadas suas especificidades de jovens e adultos com suas experiências, identidades e singularidades. Nesse sentido, compreendemos que uma nova relação deverá ser pautada no ambiente escolar, onde o diálogo e a reflexão façam parte das práticas e relações na escola, diante disso, a avaliação do aprendizado, é um instrumento para auxiliar nessa nova postura educativa, permitindo rever decisões e redefinir didáticas e métodos para melhorar o ensino de acordo com o desenvolvimento da turma.

Na formação inicial e na formação continuada de educadores, faz-se necessária a compreensão de como trabalhar com a clientela da EJA, muitos professores utilizam a mesma metodologia de se trabalhar na educação infantil, as mesmas falas e formas de tratamento para os jovens e adultos, como sendo crianças. Assim, como afirma PAIVA (2007), as maiores dificuldades da EJA, consiste na falta de um corpo docente qualificado para essa modalidade de ensino, pois os cursos não complementam as especificidades da modalidade, assim como, há poucas alterações de qualificação nas pós-graduações.

Nesse trabalho, nos questionamos como podemos melhorar o desenvolvimento da aprendizagem com as avaliações, tendo como objetivo compreender o papel da avaliação na EJA e analisar os métodos para efetivação da avaliação.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO NA EJA

Compreendemos avaliação educacional como sendo um elemento do processo de ensino e aprendizagem que nos auxilia a definir o planejamento educacional, por meio de verificação dos resultados, orientando a tomada de decisões, segundo Libâneo (1994).

A avaliação tem despertado o interesse dentro do processo educacional e os profissionais da educação percebem novas possibilidades de analisar a verificação do aprendizado de forma a não trazer prejuízos e nem traumas ao aluno, por orientar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, necessitando de reflexão sobre a ação da prática educativa no ato avaliativo.

Para Libâneo (1994, p. 202), a avaliação é um termômetro dos esforços adquiridos através do trabalho do professor. Ao analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos,

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

obtem-se informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho. Portanto, avaliar significa a reflexão sobre o seu próprio processo de trabalho, o que nos permite visualizar as dificuldades do aprendizado e também rever e redefinir se necessário, o ensino ministrado.

A necessidade de avaliar corretamente os alunos mostra que a mesma deve ser um processo para auxiliar no desenvolvimento cognitivo do aluno e não apenas para classificá-lo.

Nesta perspectiva, entendemos que a avaliação é um processo que requer cuidados, pois o que está em jogo é a aprendizagem do aluno, portanto, quando ele diz que, a avaliação deve ser feita corretamente é porque vai repercutir diretamente no desenvolvimento cognitivo desses alunos, e o professor tem nesse processo função fundamental de mediá-lo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei Federal nº 9.394/96. Em seu artigo 24, determina no inciso V sobre a verificação do rendimento escolar, “observara os seguintes critérios: a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996, p. 15)”.

Sendo assim, segundo a LDB, a avaliação deve ocorrer ao longo do processo educacional, dando prioridade aos aspectos qualitativos, entendemos então, que o uso de provas, testes tradicionais não são meios eficientes de avaliação, pois baseiam-se na forma de classificação.

Quando falamos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, o processo é delicado, o educador se faz importante, cabendo ao mesmo, criar um laço de amizade com seus alunos, entendendo a realidade deles, para assim, formular o meio mais correto possível de avaliação da sua turma.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB no seu Art. 37. Define:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, p. 19).

Percebemos que, o público dessa modalidade de ensino, são jovens e adultos, que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental e médio na idade certa, sendo um público especial, pois em sua maioria adultos, que devem ser tratados como tal e não como crianças maiores, devemos respeitar suas especificidades.

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

Atualmente, no nosso sistema de ensino denominamos de maneira equivocada de provas e exames de avaliação, pois essas, tem cunho quantitativo, tradicional, autoritário. Nesse sentido, de acordo com Luckesi (1996), a avaliação da aprendizagem não pode continuar sendo a opressora da prática educativa, que submete e ameaça. Não podemos confundir avaliação da aprendizagem com exames, pois a avaliação da aprendizagem, ela é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, os exames não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, pois são classificatórios. Segundo o autor, quando as provas são utilizadas com o intuito de intimidação, deixa de ser avaliação e passa a ser uma ferramenta de controle, disciplinador e punitiva.

Dessa forma, analisamos que ainda temos muito que avançar para que possamos chegar num modelo educacional que corresponda às necessidades da nossa sociedade. A questão sobre e como avaliar, ainda está presa a meios tradicionais de ensino, que não dão conta de transformar o estudante da EJA em um sujeito da sua aprendizagem.

AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO

A avaliação desejada para jovens e adultos, não deve ter um caráter ameaçador, mas deve garantir a qualidade da aprendizagem, não é apenas uma tomada de resultados, estes devem direcionar ações complementares, para corrigir os erros, superar as deficiências observadas, nesse sentido, uma nova orientação deve ser seguida, onde o diálogo seja norteador dessa relação e prática educativa.

Nesta perspectiva, Luckesi expressa sobre a realidade educacional, onde a preocupação maior não é o aprendizado, e sim, na classificação em exames:

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos tem suas atenções centradas na promoção ou não do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente, por meios variados de ameaças; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados, e para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico é atravessado mais por uma pedagogia do exame do que uma pedagogia do ensino/aprendizagem (LUCKESI, 1996, p.38).

Portanto, essa verificação da aprendizagem é um instrumento de opressão sobre os educandos, como também aos responsáveis, professores e a própria sociedade. Essa verificação que se resume em provas e exames, impossibilita uma mudança na educação oficial, pois não serve para redefinir as práticas pedagógicas.

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

Assim, de acordo com Libâneo, o conceito de avaliação consiste principalmente em refletir sobre sua prática onde “a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre seu trabalho” (LIBÂNEO, 1994, p.196). Possibilitando assim, redefinir suas práticas, refletindo sobre as mesmas, para que aqueles que não compreenderam os conteúdos possam, vir a aprender.

Percebemos então, nesta citação, a importância que tem a avaliação, desde que aplicada de forma correta, principalmente quando se fala de um grupo de pessoas com experiências, singularidades e dificuldades diferentes do público infantil.

Piletti define avaliação em seu livro *Didática Geral*:

A avaliação é um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidade e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo. (PILETTI, 1989, p. 190).

Dessa forma, entendemos que se fala de uma avaliação que constrói e desperta o interesse do aluno, permitindo o desenvolvimento de habilidades e atitudes, o que se espera na modalidade EJA, contribuir significativamente, tendo seus saberes construídos socialmente, reconhecidos pelo professor, isto provoca o que Pinto (2005, p. 21), denomina de encontro de consciências, e afirma: “é indispensável o caráter do encontro de consciências no ato de aprendizagem, porque a educação é uma transmissão de uma consciência à outra de alguma coisa que um já possui e o outro ainda não”.

Para que esse encontro de consciências seja verdadeiro, e cumpra sua função devemos compreender e efetivar nas práticas o diálogo, pois, segundo Luckesi (1996), quando nos relacionamos com outras pessoas devemos estar preparados para que a qualificação e a decisão possam ser dialogadas.

Assim, não cabe na avaliação a imposição, por ser um ato dialógico, amoroso e também construtivo. Possibilita o crescimento coletivo, pois se debatem as dificuldades, a realidade em que estamos inseridos e fatos do cotidiano.

De acordo com Luckesi (2000), podemos dividir o ato de avaliar em dois momentos sendo distintos e indissociáveis. Dentre eles está o ato de diagnosticar a verificação das características do objeto, para então qualificá-lo e o de decidir a partir dos resultados do diagnóstico. O ato de avaliar é dialógico, e deve permitir a reflexão sobre o processo de aprendizagem e a assimilação do conhecimento pelo aluno.

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

Portanto, novas posturas e relações com os alunos deverão ser mantidas na sala de aula, somente dessa forma o ato de avaliar será efetivado onde a reflexão sobre a prática seja constante, e o diálogo guie o planejamento e as ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do assunto exposto, concluímos que, a avaliação no processo ensino – aprendizagem, não só na modalidade EJA, mas em todo parâmetro educacional, ainda precisa passar por muitas transformações até que um dia possamos de verdade ter esse modelo avaliativo, prevalecendo os aspectos qualitativos.

Na EJA, a atenção é redobrada, porque o que se espera é criar uma escola de qualidade para jovens e adultos em função das especificidades desses sujeitos, oferecendo mais oportunidades na vida, pois é através da educação que o homem consegue novos horizontes, sobretudo, supera-se, atualiza-se capacidades e potencialidades.

No processo ensino-aprendizagem, a característica mais fundamental é a conquista de uma boa relação professor e aluno, e a participação efetiva do discente, tudo isso forma um conjunto cujo objetivo de avaliar o aluno, tem como marco levar em consideração as experiências vivenciadas por eles.

A avaliação da aprendizagem deverá ter como foco a aprendizagem, não podemos utilizar como classificatório, ou como punição, pois não será avaliação, temos como responsabilidade de aplicar os conhecimentos teóricos considerando a experiência desses educandos, e assim, interligar com a avaliação na prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Revista Pátio, Ano 3, n. 12; Fev./Abr., 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1996.

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

OLIVEIRA, Martha Khol. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** 22^a Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1999.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy; **Educação de Jovens e Adultos:** uma memória contemporânea 1996 -2004; Ministério da Educação; Brasília, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos.** 14^a ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DROGAS: A ESCOLA E ESTE BICHO DE SETE CABEÇAS

Sheylene Tathiana Lages da Silva

Edilene Araújo Firminio da Silva

Manuela Feliciano da Silva

Marinalva de Sousa

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido com o intuito de aprofundar o debate em estudos e pesquisas realizadas no campo educacional, cujo principal objetivo é promover discussões sobre drogas e suas consequências com os profissionais de educação, alunos e familiares da escola campo.

De uma maneira geral, o estudo busca promover maior conscientização sobre drogas entre jovens e adultos e contribuir com o processo formativo dos profissionais de educação, especialmente, o corpo docente, haja vista que a formação inicial para professores não contempla disciplinas que abordam a temática, razão por que é importante, mediante essa lacuna, na formação inicial, seja oportunizado desenvolvê-la na formação continuada.

Além disso, apesar do tema está presente nos documentos oficiais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, como temas transversais, estes, são pouco abordados no Ensino Fundamental ou quando o são é de maneira superficial, devido, principalmente, a pouca informação que professores deveriam ter para desenvolver projetos e atividades relacionadas ao tema em sala de aula.

Obviamente, a prática pedagógica com o referido tema exige do educador o conhecimento prévio sobre o mesmo, o qual lhe possibilitará maior preparo teórico e metodológico e, por conseguinte, bom desempenho no exercício de atividades e projetos desenvolvidos em sala de aula. Não obstante, as atividades orientadas pelo professor devem ser alimentadas por contínua reflexão, considerando, especialmente, os diferentes contextos e as vivências particulares de cada indivíduo.

O uso de drogas é considerado uma situação de risco tanto para o indivíduo usuário, quanto para àqueles que o cercam. Sem dúvida, esse é um tema do cotidiano que deve ser abordado na escola. Ao professor cabe problematizar casos reais ou ficcionais do uso de drogas

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

e suas consequências, refletindo com os alunos as questões sociais e de saúde atreladas ao uso e dependência da droga.

É importante que o professor ao trabalhar o tema com os alunos ressalte a capacidade voluntária de cada indivíduo no processo de decisão do uso ou não da droga, bem como a consequência de sua ação no grupo ao qual pertence, com vista a promover maior amadurecimento pessoal e coletivo.

As atividades em sala de aula com o referido tema, porém, devem ser desenvolvidas para além das trocas de informações e debates com os alunos, pois apenas o conhecimento dos cuidados e consequências do uso das drogas com o corpo não é suficiente para promover uma aprendizagem significativa nos alunos. Nessa perspectiva, as pesquisas sobre drogas, as trocas de experiências entre os alunos e a reflexão sobre todo o processo de ensino e aprendizagem promoverá no aluno maior aprendizado.

Como anunciamos anteriormente, o uso de drogas constitui uma situação de risco que se desdobra tanto do ponto de vista do indivíduo quanto do meio social o qual pertence. Tal fato fez com que a discussão sobre o tema ocupasse nos Parâmetros Curriculares um capítulo à parte. Isso porque, por um lado, as dimensões da demanda social para o tratamento do tema exigem focá-lo de maneira diferenciada e, por outro, o assunto é dificultoso de ser abordado devido a sua complexidade o que, em certa medida, acaba responsabilizando os educadores e ao sistema de ensino em promover o ensino e a aprendizagem sobre o tema.

O fato de considerar a escola um espaço no qual deve fomentar sobre o uso de drogas deve-se ao reconhecimento de que as vivências afetivas e sociais dos alunos, especialmente, adolescentes, jovens e adultos, acontecerem maior parte do tempo no âmbito escolar. Além disso, considerar que nessas fases, principalmente na adolescência e juventude, o indivíduo encontra-se mais influenciável pelos grupos que pertence em razão de suas escolhas, torna, sem dúvida, a escola um ambiente no qual os alunos estabelecem relações entre si, decisivo para a sua formação frente aos riscos.

O tema das drogas insere-se numa temática maior “saúde” que foi legitimada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação e do Desporto, em 1997, com um tema transversal que deveria ser trabalhado interdisciplinarmente, não competindo a formação especializada, por este assunto estar presente no cotidiano.

Conforme explicita o documento:

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

Não é pressuposto da educação para a Saúde a existência do professor “especialista” ou a formação de alunos capazes de discorrer sobre conceitos complexos, nem o aprendizado exaustivo dos aspectos funcionais e orgânicos do corpo humano. O que se pretende é um trabalho pedagógico no qual as condições que se fazem necessárias para a saúde, sua valorização e a realização de procedimentos que a favorecem sejam o foco principal. (PCN de Saúde. p. 274)

“A saúde constitui-se num direito de todos e dever do Estado garantido mediante políticas sociais e econômicas (Constituição Federal Brasileira Art. 1988, 196).” Daí para cumprir sua obrigatoriedade de assistir o cidadão neste setor implementou-se o Sistema Único de Saúde (SUS), não como benesse de um Estado provedor do bem-estar, mas a partir de reivindicações sociais articuladas através do movimento pela reforma sanitária.

Então, consoante às leis houve, de fato, avanços no sentido de garantir a saúde, inclusive o aspecto preventivo foi considerado. Quando se legislou no PCN de Saúde sobre uma “Educação em Saúde” como um tema transversal do currículo (PCN, p. 236), adentrando o campo da escola, devendo ter início na mais tenra fase e se estender durante os demais estágios. Sendo a higiene apontada como uma condição básica para obtenção de uma vida saudável, assim os hábitos de higiene devem ser trabalhados na infância, “(...) não sendo mais o enfoque principal no 3º e 4º ciclos, pois se espera que a prática autônoma desses cuidados já tenha sido incorporada ao cotidiano, na forma de rotina, normas e atividades” (PCN de Saúde 276) e assim possa avançar para outras questões também fundamentais para a qualidade de vida: alimentação, saúde bucal, conteúdos inerentes à puberdade e adolescência.

Não obstante, entre a lei e a realidade, muitas vezes, há um hiato muito grande, então há de se indagar: se os professores têm consciência da importância de se discutir sobre saúde, sobre drogas? E com relação à metodologia que empregam, não estarão permeando preconceitos, estereótipos? Focam a prevenção ou se atêm ao tratamento, abordando sintomas, efeitos físicos, desconectados do ambiente, do social?

Este PCN trata do conceito de saúde de modo dinâmico como um direito universal e como algo que as pessoas constroem no decorrer de suas vidas, então prevê um protagonismo dos cidadãos e aí ressalta a educação para sua promoção e apresenta um entendimento como um valor coletivo; “acreditar que cidadania é exercício de sujeitos do processo saúde/doença é a motivação essencial da educação para a saúde. Esta é a concepção de saúde que fundamenta os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação para a Saúde (p.251)

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

Quanto à seleção dos conteúdos do binômio saúde/doença a serem trabalhados, o PCN destaca que eles não devem ser escolhidos aleatoriamente, mas conforme critérios de relevância e atualidades. Neste ínterim diz:

Os conteúdos e sua abordagem se aprofundam em conceituação ao longo dos ciclos do ensino fundamental para permitir a ampliação do espectro de análise e de formulação de alternativas frente aos diferentes desafios que se apresentam, inclusive na dimensão afetiva que necessariamente trazem consigo. (p. 274).

Para tanto, apresenta dados de estudos dos agravos, riscos à saúde mais recorrentes aos jovens:

Segundo dados do Ministério da Saúde, os principais agravos à saúde associados às faixas etárias médias dos alunos de terceiro e quarto ciclos são as chamadas causas externas, especialmente os acidentes extradomiciliares e os riscos decorrentes da violência social. Entre as primeiras causas de morte aparecem os acidentes de trânsito, homicídios e suicídios. (...) do sexo masculino. (...) para o sexo feminino, os casos de morte associados à gravidez, parto ou puerpério (PCN de Saúde p. 270).

No tocante a prevenção de risco referente ao uso indevido de drogas é elaborado um capítulo à parte, devido a sua complexidade e as dificuldades em lidar com o assunto e por ser sabido representar um problema social concreto.

Além disso, a vulnerabilidade do adolescente e o fato de ser esta a fase da vida na qual os comportamentos grupais têm enorme poder sobre as escolhas individuais fazem da escola palco para o estabelecimento de muitos dos vínculos decisivos para a formação das condutas dos alunos frente aos riscos. Mas não é possível trabalhar a questão na escola como se ela fosse uma ilha (PCN de Saúde p. 271)

O “parâmetro” relata que “neste final de século o acesso aos diferentes tipos de drogas vem fugindo ao controle da coletividade, tendo passado a caracterizar-se, também como um problema sanitário (PCN, p. 30)”. Seu texto explicita sobre quais drogas está se referindo:

O que chamamos habitualmente de “drogas” corresponde às drogas psicoativas, que têm atração por atuar no cérebro, modificando a sensibilidade, o modo de pensar e, muitas vezes, de agir. Isso inclui, além de produtos ilegais como maconha, crack e cocaína, os

medicamentos para emagrecer que contêm anfetaminas, a nicotina, o álcool e a cafeína (PCN, p.272)

Quanto a metodologia de abordagem do assunto rejeita aquelas nos moldes alarmantes “não as drogas” que denuncia como geradoras de pânico, não sendo esclarecedoras e nem conscientizadoras. No tópico “tratamento didático” defende “(...) que se leve em conta as experiências e necessidades sentidas e expressas pelos próprios alunos a fim de que os conteúdos ganhem significado e potencialidade de aplicação (PCN, p.273)”.

2 AS DROGAS NA HISTÓRIA

As drogas estão presentes na História mais antiga, a exemplo das tribos indígenas que utilizavam de certos alucinógenos, outro uso adotado de certas “drogas” estava relacionado com algumas religiões e magias, "(...) Os bruxos dos povos primitivos garantiam que, usando estas substâncias, se comunicavam com a divindade. Os gregos consideravam que o vinho os transformava em deuses(...) (AMAR; 1988, p.17)". Seu consumo assim, estando justificado por cultos religiosos e manifestações culturais. Mas vai tomando a dimensão de doença e conseqüentemente de problema social; com o advento da revolução tecnológica e a emergência dos laboratórios, constitui-se uma indústria farmacológica divulgada pelos meios de comunicação, que trazem na sua simbologia o poder de amenizar, curar todos os males humanos. O autor Amar ressalta que “a história tem demonstrado que os seres humanos fogem da dor, mas são atraídos pelo prazer “(1988, p. 16). O mesmo alerta que um dos efeitos do uso abusivo das drogas é vir a tornar-se seu dependente e aí estão postas as drogas lícitas e ilícitas, podendo causar dependência física e psicológica; que se caracteriza pela compulsão, pela necessidade inadiável que essa pessoa sente de usá-la com o fim de manter uma sensação de bem-estar ou prazer (...) (1988 p. 19) ". Passando a ter uma necessidade vital de usá-la, assim como dormir ou comer.

Hodiernamente, a relação entre juventude e drogas se entrelaça requerendo políticas públicas inovadoras e eficazes; este assunto é temática de fóruns nacionais e internacionais, estuda-se novas modalidades paradigmáticas como forma de enfrentamento.

No contexto mundial a droga é posta como um desafio, tendo diversas possibilidades de abordagem política, por exemplo no final dos anos 70, na Holanda, o Estado assumiu uma postura de combater um mal maior, através da projeto de “Redução de Danos”, ou seja, no intuito de evitar a transmissão de DSTs e outras doenças transmissíveis pelo sangue, assim

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

atuou distribuindo seringas descartáveis para aqueles que fazem uso de drogas injetáveis, No Brasil, Conforme Siqueira(2006, P 25) o conceito de redução de danos chegou por volta de 1989, primeiro na cidade de Santos(SP) e do IEPAS(Instituto de Pesquisa e Estudos sobre Aids). Frisa-se que os casos de AIDS na década de 1980 causam grande medo nas pessoas por tratar-se de uma doença infecto- contagiosa, que tem implicações na vida sexual das pessoas e que ainda não estava num incipiente estudo para produção de medicamentos que garantissem uma melhor e maior qualidade de vida aos portadores; e destaca-se que sua relação também é estreita com o uso de drogas, como dito injetáveis, ou não, a exemplo do crack fumado no cachimbo que pode causar fissuras, feridas, na boca do usuário e assim ter troca de sangue através desse material. Tudo isso acirrou o debate sobre as drogas versus DST/AIDS e vem à tona a relevância de uma intervenção estatal na linha de redução de danos, que teve apoio do Programa Nacional de DST/AIDS do Ministério da Saúde, contando com o apoio de usuários de drogas. Este autor explica que “assim o país viu nascer as Associações de Redutores de Danos e de Redução de Danos, bem como Associações dos Usuários de Drogas”(SIQUEIRA, 2006, p.25). Posteriormente, em 1997 foi promulgada a primeira lei de Redução de Danos no país, elaborada pelo então Deputado Estadual Paulo Teixeira, dando maior visibilidade ao tema e servindo de base para discussões de legislações que a sucede. Comentando sobre sua repercussão, “nesse sentido, passos importantes são aqueles ligados ao reconhecimento do uso de drogas no sistema prisional e a partir daí, com criatividade, estabelecer novas atividades de prevenção” (SIQUEIRA, 2006, p.26)

Não obstante, as transformações na perspectiva do trato das drogas são ainda mais aprofundadas, estando em pauta a sua legalização e discriminação, tornando-as lícitas. Sendo posta como uma possibilidade de escolha e de direito. Porém os ativistas que trabalham nos Programas de Redução de Danos não são necessariamente a favor da liberação, descriminalização das drogas:

Sobreleva notar-se que em nenhum momento o discurso e a prática dos programas de Redução de Danos pugnam pela descriminalização do uso de certas drogas consideradas ilícitas em nossa sociedade, ou ainda, estimula ou incentiva o seu consumo. O trabalho está nitidamente centrado na promoção da saúde e dignidade de todos os estratos sociais indiscriminadamente. Informar os riscos, conscientizar, fornecer recursos materiais para evitar a iminente contaminação, conceder um espaço para o retorno e integração social e para a recuperação da auto estima individual são propostas voltadas para o tratamento humanístico e igualitário.(FERREIRA, 2006, p.61)

Destarte esta interpretação, tida como progressista para alguns e certamente anarquista para tantos outros, o dependente químico é enquadrado pelo CID- 10(Código Internacional de Doenças 10) como um “doente”, se por um lado esta leitura tem um olhar um tanto mais tolerante, já que significa uma remissão, haja vista, o preconceito existente, que os taxa de marginais, vagabundos, por outro lado, é reducionista, já que na doença o que está em evidência são os sintomas e o tratamento pautado nos métodos científicos, na racionalidade; sendo que uma categoria fundamental a ser levada em conta é a sua subjetividade, no caso de um indivíduo que se apropria de uma química que altera seus sentimentos, sua percepção de realidade,. Tanto é assim, que o consumo de entorpecentes está presente em todas as classes sociais. Para os pobres tem um viés de negação de direitos, de acesso à informação e aos serviços de saúde, principalmente a condições dignas de vida, podendo apresentar-se como um meio de vida, de entrar para o mundo do tráfico. E para as classes médias e altas? Se bem que também se registra advindos desse meio, mas o consumo deliberado, talvez esteja mais ligado a questões pessoais e existenciais, que são agravadas por uma sociedade marcada pelo consumismo e pela valorização do ter em detrimento do ser (solidário, irmão, família etc). Este contexto é muito bem refletido pela Psicóloga Carpanedo:

O ser humano, hoje, está relegado a um mero terceirizador de poder. É ele quem tem que buscar meios de consumir mais para poder se “sentir” ator de sua cena, cena essa que estabelece como prioridade a passagem do “Ser” ao “Ter”. Nessa busca incessante de um lugar como sujeito no mundo, emergem substâncias que, à luz de um detonador de prazer, dão de alguma forma, um retorno ao Ser e não ao Ter: o mundo real se distancia, dando ao sujeito a possibilidade, mesmo que por certo tempo, de poder sentir-se livre, independente e até mesmo imortal (CARPANEDO, 2006, p.67).

Esta análise social, complexifica a resposta ajustada que se deve dar a problemática das drogas, pois diz respeito a própria melhoria da sociedade, correlacionando estes assuntos, abordagem que parece muito apropriada, fugindo do maniqueísmo que ver uma causa única e que geralmente aponta para desqualificação do caráter do cidadão, podendo recair a culpa e o preconceito sobre sua família que pode ser acusada de não ter sabido por limites e educar o filho ou ter sido negligente, mas as vezes essa é vitimizada como o grupo que sofre os males de ter um membro que “não presta”, podendo assim ameaçar seu protagonismo no enfrentamento do problema junto ao dependente. Ressalta-se, contemporaneamente com a política de reforma psiquiátrica a criação de novos serviços para dar suporte aos usuários de

álcool e drogas, bem como aos doentes mentais que não fazem uso dessas substâncias, num regime aberto e nos moldes de inclusão social. Aqui na Paraíba, registramos os CAPS(Centro de Atenção Psicossocial) que dão um atendimento multidisciplinar, como dito, aos usuários e aos seus familiares, de modo a evitar a internação em manicômios que é tido como uma instituição desumana e de alto custo. Desta forma, prevalece uma lenta e gradual transfiguração do modelo hospitalocêntrico de assistência para o inclusivo, onde as pessoas devem conviver no meio social e familiar da forma o mais livre possível, sem estar isoladas e trancafiadas num hospital sobre forte uso de drogas, que são cautelosamente avaliadas:

Os medicamentos psicotrópicos são drogas que servem para explicar o irracional e curar o incurável. Os psicotrópicos prescritos a um sujeito simbolizam a vitória do pragmatismo e do materialismo sobre as questões de cunho psicológico e filosófico que também definem o homem. Talvez a única diferença entre um psicotrópico e uma droga ilícita esteja na questão dos valores morais, pois tanto uma como outra servem para aliviar uma dor que, na maioria das vezes, é uma dor subjetiva e não orgânica, fisiológica. (CARPANEDO, 2006, p.69)

O exposto teoricamente remete a reflexão que a solução para esta questão implica numa atenção mais humanista ao usuário de drogas e mais coerente com sua realidade de vida, que responda às suas reais demandas, e dar a subjetividade um ouvido e olhos atentos, por subjetividade a autora referida explicita:

A subjetividade não é mensurável nem quantificável, ela é ao mesmo tempo visível e invisível, consciente e inconsciente. Nela se passa toda a essência da experiência humana. Para além de um comportamento existe algo que o provoca e faz precipitar. A isso da-se o nome de subjetividade(CARPANEDO, 2006, P.79)

3 OBJETIVOS

3.1 GERAL

Promover discussões sobre drogas e suas consequências com os profissionais de educação, alunos e familiares.

3.2 ESPECÍFICOS

- Capacitar os profissionais da educação para os exercícios das atividades que serão realizadas durante o ano letivo;
- Realizar oficinas/palestras com os alunos e a comunidade escolar sobre o uso de drogas;
- Conhecer os diferentes tipos de drogas, lícitas e ilícitas, e seus efeitos;
- Divulgar sobre os serviços de tratamento de pessoas dependentes e/ou usuários de drogas;
- Exibir vídeos (filmes/documentários) sobre a temática de drogas.
- Formar cidadãos críticos e conscientes das consequências do uso das drogas.

4 JUSTIFICATIVA

O interesse em estudar a questão está de um lado, atrelado ao fato dele ser um tema bastante complexo que se desdobra nos contornos sociais e atingem os indivíduos e o grupo ao qual pertence, modificando as relações entre si. De outro, com o intuito de provocar nos educadores maior conscientização quanto à importância em se estudar sobre o uso de drogas no espaço escolar, uma vez que este compreende um dos âmbitos nos quais os indivíduos ocupam maior parte de seu tempo e estabelecem vínculos com outras pessoas que, inevitavelmente, acabam influenciando nas suas escolhas diárias.

Além disso, a escolha em realizar as atividades do referido projeto com jovens e adultos do quarto ciclo deve-se ao reconhecimento de que nessas fases os indivíduos estão mais perceptíveis às influências dos colegas que convivem na escola. Assim como estão também, especialmente o jovem, numa fase de estabelecimento emocional, afetivo e interrelacional, o que implica, de certo modo, maior cuidado com situações de risco como é o caso das drogas.

Alinhado ao debate em questão, o projeto visa promover maior conscientização sobre o tema entre jovens e adultos, visto que o uso de drogas tem crescido, consideravelmente. Assim como contribuir com o processo formativo dos profissionais de educação, especialmente, o corpo docente, haja vista que a formação inicial para professores não contempla disciplinas que abordam a temática, razão por que é importante, mediante essa lacuna, na formação inicial, seja oportunizado desenvolvê-la na formação continuada.

5 PROBLEMÁTICA

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

No desenvolvimento deste projeto a questão essencial reporta-se às drogas e as consequências da mesma na Educação de Jovens e Adultos. A fim de tornar mais esclarecedor nossos objetivos, formulamos algumas perguntas norteadoras:

- Por que as escolas não adotam como meta para se trabalhar esse tema, já que o mesmo é bastante vasto e encontra-se em destaque nos Parâmetros Curriculares Nacionais como tema transversal?
- Se se considerar que o aluno não tem apoio da família, no que tange a conscientização sobre os riscos de tornar-se dependente das drogas e, por sua vez, a escola está despreparada para trabalhar essa problemática, quem assumirá esse papel?
- Qual a importância da escola na informação a respeito do uso das drogas?

6 HIPÓTESES

Os pressupostos norteadores elencados para a presente pesquisa concebem que,

- A discussão realizada através das oficinas e palestras possibilitará a reflexão/conscientização e, possivelmente, a prevenção quanto ao uso de drogas pelos alunos.
- A capacitação dos docentes permitirá maior segurança no exercício da docência e, em consequência disso, saber lidar com possíveis situações em torno de alunos usuários e/ou dependentes de drogas.

7 MATERIAIS E MÉTODOS

Para tanto, esse estudo segue uma abordagem qualitativa, onde trabalhamos com a metodologia da pesquisa participante.

A Pesquisa Qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994).

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

A metodologia da pesquisa participante, que se encontra dentro do método qualitativo, segundo Gil (1999, p.6):

Consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

Para o desenvolvimento do nosso projeto nós utilizaremos os seguintes métodos:

- Começaremos fazendo alguns debates em sala de aula sobre o tema, com isso tentaremos compreender mais profundamente qual o grau de envolvimento direto ou indireto do nosso público-alvo com as drogas.
- Em um segundo momento faremos alguns debates nas escolas com palestrantes que estejam engajados no processo de conscientização em torno do consumo de drogas.
- Faremos exibição de filmes e documentários de pessoas que se envolveram com drogas e quais foram às consequências.
- Faremos um debate sobre a questão da dependência envolvendo tanto drogas lícitas quanto ilícitas. Nessa etapa falaremos um pouco sobre os meios de tratamento e os locais para o mesmo.

Todas essas atividades serão realizadas em conjunto, buscaremos envolver não só os alunos e professores, mas também toda a comunidade escolar. No término dos debates, palestras, exibição de vídeos, montaremos juntamente com alunos e professores uma grande oficina, envolvendo toda a escola. Onde os alunos vão expor tudo o que aprenderam sobre o tema, e contribuíram para a conscientização de mais pessoas.

8 VIABILIDADE – Recursos humanos, materiais e financeiros

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

MATERIAL DE CONSUMO	QUANT.	VALOR (R\$)	JUSTIFICATIVA
1. DVD's	05	15,00	Documentação das atividades e viabilidade de execução dos filmes/documentários.
2. Resma de Papel A4	07	84,00	Preparo dos materiais do mini-curso, oficinas, palestras e seminários.
3. Cartolinas coloridas	50	25,00	Material para as oficinas, palestras e seminários.
4. Caneta esferográfica	12	8,40	Material para o mini-curso dos professores.
5. Caneta Pilot ponta grossa (cores diversas)	05	15,00	Material para o mini-curso, palestras e seminários.
6. Pasta tipo escarcela	12	24,00	Material para o mini-curso
7. Pasta para arquivo	05	12,50	Guardar documentação e materiais do referido projeto.
8. Materiais Didáticos sobre drogas	-	500,00	Material didático para professores/escola (livros e folders).
9. Recarga para Cartucho de Tinta preto para Impressora HPdeskjet 656c	02	50,00	Viabilização de impressão do material didático.
10. Recarga para Cartucho de Tinta colorido para Impressora HPdeskjet 656c	01	25,00	Viabilização de impressão do material didático.
VALOR TOTAL (R\$)		958,90	

8.1 CO – PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA

MATERIAL DE CONSUMO	QUANT.	VALOR (R\$)	JUSTIFICATIVA
1. Aparelho de DVD	03	-	Documentação das atividades e viabilidade de execução dos filmes/documentários.
2. Aparelho de TV	03	-	Documentação das atividades e viabilidade de execução dos filmes/documentários

9 CRONOGRAMA

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

ATIVIDADES												D
Reunião com os professores/as da escola envolvidos no projeto												x
Mini-curso de capacitação com os profissionais da educação envolvidos no projeto;												
Organização e planejamento das atividades que serão realizadas durante o ano letivo em torno do tema do projeto;												
Elaboração e organização do material e temas das oficinas;												
Oficina de Divulgação do projeto com toda a comunidade escolar;												
Cine-droga (filmes e documentários sobre o tema);												
Pesquisa sobre o tema (alunos)												
Escolha do tema dos seminários/palestras;												
Apresentação de seminários e palestras pelos alunos, professores e equipe do projeto;												
Oficinas dialogadas com alunos e professores;												
Encontro de socialização das atividades e trabalhos produzidos pelos alunos no												

*Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na
aplicação do currículo e da avaliação*

decorrer do ano letivo em torno do tema do projeto;												
Avaliação conjunta (professores e alunos) do projeto.												

REFERÊNCIAS

AMAR, Ayush Morad. **A verdade sobre drogas**. São Paulo: Ícone. 1988.

BASSOLS, Ana Maria (org.). **Saúde mental na escola: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Meditação, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARPANEDO, Nádia in SIQUEIRA, DOMICIANO. **Maldito cidadão: numa sociedade com drogas**. São Caetano do Sul:Sp. King Graf Gráfica e Editora Ltda. 2006

CONSERVA, Madiel. **Drogas, uma ilusão que ultrapassa os limites do pensamento**. Patos, PB. Comitê antidrogas, Prefeitura Municipal.

FERREIRA, Pedro in SIQUEIRA, DOMICIANO. **Maldito cidadão: numa sociedade com drogas**. São Caetano do Sul:Sp. King Graf Gráfica e Editora Ltda. 2006.

SIQUEIRA, DOMICIANO. **Maldito cidadão: numa sociedade com drogas**. São Caetano do Sul:Sp. King Graf Gráfica e Editora Ltda. 2006.

A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA E RELIGIÃO: uma revisão literária

Laudiana Andriola de Aquino²¹

Aldenice Auxiliadora de Oliveira

RESUMO

A relação entre literatura e religião é tema bastante discutido no contexto social, tendo em vista que abrange os ângulos da antropologia, sociologia e psicologia devido à existência de algumas inter-relações possíveis, que se destacam por considerar que a literatura tem papel fundamental na construção do homem enquanto sujeito da linguagem, de modo que essa realidade nos leva a pensar no contexto literário e religioso. O objetivo do estudo é analisar a relação existente entre literatura e sagrado, considerando a importância do homem como sujeito do texto e sua experiência no estudo e interpretação de textos religiosos. A metodologia adotada para a elaboração do estudo é uma revisão literária em que houve a necessidade de empregar a pesquisa bibliográfica de caráter exploratório. A pesquisa foi realizada nas bases eletrônicas de dados: Scientific Electronic Library Online (SCIELO), google acadêmico e revista científica, para isso buscou-se periódicos publicados em língua portuguesa. Portanto, constatou-se que a literatura tem se tornado um espaço privilegiado para que os limites entre sagrado e profano sejam transgredidos e reconfigurados, sendo notória a relação entre literatura e religião, ocorrendo uma variação de elementos que são representados por sujeitos envolvidos nessas “leituras” e “interpretações” de textos, sendo plausível a ideia de que a literatura é reconhecida como um fenômeno próprio da modernidade.

Palavras-chave: Literatura e religião. Mundo sagrado. Interpretação de textos religiosos.

1 INTRODUÇÃO

É importante considerar que a experiência do homem em termos de compreensão do mundo, influencia de modo direto para com o uso e/ou entendimento da linguagem, elementos que exercem influência positiva no contexto literário e no processo de interpretação textual, isso significa que o leitor é a figura principal para que ocorra o funcionamento da linguagem, assim sendo, ao apontar a relação entre literatura e religião, entende-se que a linguagem literária contribui para a interpretação de textos religiosos.

Nesse sentido, muito se discute que a literatura nos últimos anos do século XVIII torna-se mais frequente e confere um estatuto mais acadêmico à literatura, deste modo caminha-se

²¹ Especialista em Letras - Leitura e Produção de Textos pela UFPB. Pesquisadora na área de linguagem, literatura e religião. E-mail: laudianaandriola2024@gmail.com

para a noção de literatura como criação estética, como específica categoria intelectual e específica forma de conhecimento (SILVA, 2015).

Dessa forma, torna-se relevante enfatizar que a literatura tem papel fundamental na construção do homem enquanto sujeito da linguagem, essa realidade nos leva a pensar que a linguagem da mística, em qualquer tradição religiosa, é vista como uma expressão poética pura, isso significa que, a linguagem apofática é tão cara aos místicos, onde procura-se nomear o que não pode ser nomeado, dizer o indizível, muitas vezes se aproximando do silêncio, o significado não se faz presente imediatamente no sinal, mas este traz rastros daquele (DERRIDA, 2014).

Entende-se que o rastro mencionado é o que fica com relação àquilo que está ausente, assim sendo, tem-se que o conceito de rastro com a relação entre a poesia e o sagrado, diante dessa posição é possível afirmar que a poesia porta rastros do sagrado, e é por essa razão que se pode, através dela, desvelar-se os mistérios do sagrado, ao considerar o desvelar, o contexto da literatura, da poesia apenas porta rastros do sagrado, mas não é o sagrado, portanto este jamais se esgotará na poesia, por mais que esta permita que este fale nela, enfim, o sagrado desloca-se na poesia, mas, enquanto apenas rastro, permanece indizível (DERRIDA, 2010).

Nessa linha de raciocínio, Magalhães (2012) afirma que justamente no nosso século, isto é século XX, a literatura procurou um distanciamento mais aberto e radical em relação à religião, cujas tentativas de criar textos sem alusão a temas teológicos na forma como a Igreja os tratou, ironizar tais temas ou se apropriar das narrativas bíblicas por meio de uma preocupação centralizada na estética são os maiores exemplos.

Diante do exposto, o problema de pesquisa é: de que forma a literatura pode trazer contribuição para a interpretação de textos religiosos?

O objetivo do estudo é analisar a relação existente entre literatura e sagrado, considerando a importância do homem como sujeito do texto e sua experiência no estudo e interpretação de textos religiosos.

2 ESTUDO DA LINGUAGEM SAGRADO NO CONTEXTO LITERÁRIO

O estudo da linguagem pode ocorrer em um cenário amplo, a ideia de tecer um estudo considerando o texto sagrado é possível, visto que o contexto literário, por constituir de elementos físicos ou situacionais que auxiliam o leitor a entender o texto, permite ir ao encontro do pensamento, isso significa que ,assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura, já que atua em

grande parte no subconsciente e no inconsciente, tendo importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar (CANDIDO 2014).

De acordo com Candido (2014), a importância da literatura é nítida, sendo necessário justificá-la no contexto da sociedade moderna e pós-moderna, isso se deve à crítica que ela sofre em relação à sua função assim como à sua própria existência, porém é preciso, apontar ainda, que a literatura encontra-se fragilizada em virtude de sua utilização, ou melhor, de sua má utilização.

Por outro lado, Todorov (2010) desenvolve esse aspecto no livro “A literatura em perigo”, tendo em vista sua experiência na França, em que o autor questiona o ensino escolar de literatura, ou seja, em toda matéria escolar, o ensino é confrontado a uma escolha – tão fundamental que na maior parte do tempo nem é percebida.

É possível perceber na visão do referido autor a possibilidade de formular essa situação despercebida, o ensino escolar de literatura, é algo a se investir, dando ênfase ao contexto que se leva a pensar no ensino de uma disciplina, ou seja, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto? E, portanto, ao considerar o caso em questão, em primeiro lugar, surge o questionamento: devemos estudar os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos? Por fim, saber qual é o objetivo, e quais são os meios para alcançá-lo? O que é obrigatório, o que se mantém facultativo? São questionamentos que merecem uma reflexão (TODOROV, 2010).

É necessário salientar que as discussões sobre o uso da língua no meio social ganha repercussão nos estudos de Bakhtin (2006), tendo em vista que seu discurso deixa claro que, assim como as sociedades, a língua tem sua história, suas marcações temporais, portanto, é no momento concreto que ocorre a necessidade da utilização da fala, o passo seguinte é o da significação momento que os signos ganham sentido, passando de um mero sinal, e ganhando sentido de mensagem, mas já servindo a uma dada ideologia de grupo, então é, quando dentro de um dado contexto de convivência a compreensão torna-se possível, ela vai além da simples codificação

Deste modo, os conceitos bakhtinianos apontam para consequências que consideram fundamentais no estudo da religião, visto que lidar com linguagens é algo complexo, visto que estas são infinitas, no sentido de múltiplas, diversas, inesperadas, e que não deveriam ser tratadas com conceitos reducionistas, então, reduzir a religião cristã, por exemplo, a

um programa de lutas sociais, assim como fez a teologia da libertação, é praticar assepsia doutrinária de uma realidade muito complexa (BAKHTIN, 2006).

Para tanto, ganha destaque a ideia de que reduzir a religião, enquanto experiência e possibilidade de criar sentido ao mundo é uma violência a que o ser é acostumado a praticar em algumas ciências da religião, percebendo-se, portanto, que um discurso é sempre produzido para fins a priori, jamais sendo aleatório, ele tem função e objetivo, dessa forma o discurso é situacionalmente pensado, ideologicamente construído em função de acontecimentos concretos numa dada convivência e realidade.

Sobre essa realidade Frye (2017) enfatiza que uma das utilidades mais óbvias, é o incentivo à tolerância, visto que a imaginação das nossas próprias crenças são simples possibilidades, e ainda enxergamos as possibilidades das crenças alheias, considerando que fanáticos e preconceituosos raramente tentam tirar algum proveito da arte – estão obcecados demais por suas crenças e ações para enxergá-las como talvez simples possibilidades.

Reforça o supracitado autor que também há o outro extremo, ou seja, o do diletante eternamente entretido por possibilidades e, assim, desprovido de convicções e poder de ação, porém estes são bem menos comuns que os fanáticos e, no nosso mundo, bem menos perigosos (FRYE, 2017, p. 68).

Outro ponto que merece reflexão nesse contexto, diz respeito ao que se interpreta nas religiões, considerando as possibilidades de entendimento da linguagem não para negar a importância das religiões, visto que, de um lado, o estudo dos múltiplos universos simbólicos e morais das religiões é indispensável para uma prática efetiva da tolerância, a literatura, por sua vez, seria, também um repositório plural imprescindível que, ao problematizar o nosso vocabulário final por sua ironia intrínseca, permite a sondagem da vida e uma mirada do outro, eis a razão do ditado: “o homem pensa, Deus ri”, onde o romancista frisa: “a arte do romance veio ao mundo como o eco do riso de Deus” (KUNDERA, 2009, p. 146).

Do exposto, cabe acentuar que de maneira interdisciplinar, a teoria da literatura pode contribuir para o campo das linguagens da religião, ainda, pode-se enfatizar nesse cenário analisado, que a noção de ficcionalização (mais ou menos consciente) é um procedimento compartilhado pela religião e pela literatura, assim sendo, por possuir base antropológica, constitui-se em uma forma fundamental de conhecimento, dando espaço para que haja sintonia e/ou relação entre literatura e religião.

O quadro a seguir ilustra que a teoria da literatura pode contribuir para o campo das linguagens da religião.

Quadro 1 - Literatura e o campo das linguagens da religião

Literatura	Linguagem das religiões
1 Técnica de compor e expor textos escritos em prosa ou em verso	1 Estudo de textos e símbolos
2 Representa a comunicação	2 Sistema doutrinário a partir de sua linguagem e comunicação
3 É a arte das palavras	3 Articulação própria por meio de métodos das ciências da linguagem
4 Manifestações artística do ser humano	4 Estudo dos múltiplos universos simbólicos e morais das religiões

Fonte: pt.m.wikipedia.org

O cenário apresentado justifica a existência de algumas inter-relações possíveis entre literatura e religião, esses elementos se destacam por considerar que a literatura tem papel fundamental na construção do homem enquanto sujeito da linguagem das religiões.

3 INTERPRETAÇÃO DO MUNDO SAGRADO ATRAVÉS DA LITERATURA

Pensar na interpretação de texto sagrado é uma ideia que parte da teoria defendida de que a relação entre religião e literatura pode ser ilustrada pela história da literatura inglesa, onde Eagleton (2013) propõe que o aumento dos estudos sobre literatura inglesa em fins do século XIX deveu-se “à falência da religião”.

Eagleton (2013) defende a religião, assim como a literatura, no sentido de desempenhar papéis ideológicos junto ao povo inglês, de modo que a religião é, por todas as razões, uma forma extremamente eficiente de controle ideológico, justificando que ambos atingem os

corações humanos por meio de afetos e chega a todos os segmentos sociais, constituindo excelente cimento social.

O supracitado autor ratifica que finalmente, a religião, pelo menos em suas formas vitorianas, é uma influência pacificadora, que estimula a humildade, o auto sacrifício e a vida interior contemplativa (Eagleton 2013), no entanto, em virtude da crise em seu discurso, que apresentava dificuldades para satisfazer os anseios religiosos diante das mudanças sociais e do avanço da ciência que a Inglaterra vivia naquele momento, a religião viu sua influência diminuir, deixando no seio da população um vazio, que as elites vitorianas julgaram ser extremamente perigoso, surgindo a literatura inglesa.

A respeito do assunto, Todorov (2010, p.76) enfatiza

“A literatura pode muito, ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver”.

Acrescenta-se ainda, que a realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente, relacionada ao mundo que nos cerca, envolvendo a experiência humana, daí tem-se a certeza de que o aprendizado tanto sobre a condição humana quanto sobre o aprendizado dos maiores sociólogos e psicólogos revelam que não há incompatibilidade entre o primeiro saber (literatura) e o segundo (sociologia e psicologia) (TODOROV, 2010).

A contribuição de Paz (2014) também é relevante, visto que o autor menciona a poesia nesse contexto, visto que diante de suas experiências mais secretas ou pessoais, esta finda se transformando em palavras sociais, históricas, revelando o homem. De modo que essa revelação é o significado último de todo poema e quase nunca é dita de maneira explícita, mas é o fundamento de todo dizer poético (PAZ, 2012).

Cuida-se de analisar que a literatura é reconhecida como um fenômeno próprio da modernidade, e também é vista naquilo que ela engendra e expressa historicamente da autocompreensão humana e suas formas de relação, a religião sempre tem sido um aspecto pertinente e próprio de sua constituição temática e mesmo filosófica, no mesmo sentido, quer dizer, a relação que tomamos como objeto de reflexão está dada culturalmente, sendo reconhecido também por teóricos da literatura – assim, Todorov (2011, p. 11,13) ratifica:

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

- Há dois ou três séculos uma verdadeira revolução ocorreu na Europa: a referência ao mundo divino, encarnado pela religião, começou a dar lugar a valores puramente humanos. Ainda temos de lidar com um absoluto ou com um sagrado, mas ambos deixaram o céu e desceram à Terra. Não se trata mais de dizer que, desde essa época, para os europeus, “a religião morreu”.
- Ela não está morta na medida em que, forma principal, senão única, da aspiração ao absoluto durante séculos, ela deixou sua marca nesse próprio traço humano (...) Entre todas as tentativas de pensar e viver o absoluto de maneira individual para fora tanto das religiões tradicionais quanto das religiões secular e as políticas, gostaria de me ater a uma, a que interpreta essa experiência como a busca da beleza.

Isto posto, tem-se que diante das evidências e relevância desse fenômeno para a reflexão teológica, o que se evidencia é um perseverar na busca por relações que, apesar de proposições e tentativas, não se consolidam em um projeto na agenda de reflexão teológica, pois a teologia se move em círculos e conflitos de interpretações, e a abordagem da literatura como fato cultural e teológico move pressupostos e questões de princípio que tocam na autocompreensão da teologia, de seus lugares epistemológicos, e principalmente dos a priori da fé que constituem os sujeitos envolvidos nessas “leituras” e “interpretações”.

Enfim, diante da importância da literatura e sua relação com religião, aponta-se que o mundo sagrado não é, em certo sentido, senão o mundo natural subsistindo na medida em que não é inteiramente redutível à ordem instaurada pelo mundo do trabalho, isto é, à ordem profana (BATAILLE, 1987).

Outro ponto discutido pelo mesmo autor esclarece que o mundo sagrado não é senão, num sentido apenas, mundo natural, ele ultrapassa, numa outra dimensão o mundo anterior à ação conjugada do trabalho e dos interditos, enfim, o mundo sagrado é neste sentido uma negação do mundo profano, mas ele é também determinado pelo que nega (BATAILLE, 1987).

Logo, existe consenso nas teorias defendidas sobre o mundo sagrado quanto o resultado deste trabalho na medida em que tem como sua origem e razão de ser não a existência imediata das coisas que a natureza criou, mas o nascimento de uma nova ordem de coisas, provocado a contragolpe pela oposição à natureza do mundo da atividade útil, sendo visível que o mundo sagrado é separado da natureza pelo trabalho, e seria incompreensível se o homem não percebesse em que medida o trabalho o determinou (BATAILLE, 1987).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que a literatura tem se tornado um espaço privilegiado para que os limites entre sagrado e profano sejam transgredidos e reconfigurados, sendo notória a relação entre

literatura e religião, onde ocorre uma variação de elementos que são representados por sujeitos envolvidos nessas “leituras” e “interpretações” de textos, sendo plausível a ideia de que a literatura é reconhecida como um fenômeno próprio da modernidade.

Enfim, um aspecto que merece realce para o estudo dos textos sagrados, trata da questão de que lidar com linguagens é algo complexo, visto que estas são infinitas, no sentido de múltiplas, diversas, inesperadas, e que não deveriam ser tratadas com conceitos reducionistas, então, explorar a linguagem literária para se obter uma experiência ampla é uma possibilidade de criar sentido ao mundo.

Logo, torna-se evidente que a literatura pode trazer contribuição para a interpretação de textos religiosos considerando a importância do homem como sujeito do texto e sua experiência no estudo. Para tanto, diante das limitações do estudo, sugere-se pesquisa futura para aprofundar o estudo proposto e propagar o conhecimento à comunidade acadêmica e a sociedade de modo geral.

REFERÊNCIAS

BATAILLE. **Teoria da religião**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Ed. HUCITEC, São Paulo, 2006.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, A. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2014.

DERRIDA, Jacques. *De la grammatologie*. Paris: les Éditions de Minuit. 2001.

EAGLETON, T. **Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

FRYE, Northrop. **A imaginação Educada**. Trad. Adriel Teixeira, Bruno Geradine, Cristiano Gomes. Campinas: Vide Editorial, 2017.

KUNDERA, M. **A arte do romance**. Trad. Teresa Bulhões Carvalho da Fonseca. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MAGALHÃES, A. **Deus no espelho das palavras: teologia e literatura em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2000.

PAZ, O. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. **Teoria da literatura**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2000.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

AS PRÁTICAS DOCENTES E A INSERÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA

Aldenice Auxiliadora Oliveira²²

Jean Brito

Marinalva de Sousa

RESUMO

Trabalho apresentado para a conclusão do Curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia, que procurou fazer uma reflexão sobre as práticas docentes e a inserção dos gêneros textuais no ensino. Partiu-se de observações feitas durante um estágio supervisionado realizado em uma escola municipal, onde se analisou as práticas pedagógicas dos professores em sala da Educação Infantil e a importância dos gêneros textuais no ensino. A pesquisa foi feita em caráter exploratória e bibliográfica, onde observou-se a importância dos gêneros textuais nas aulas e as práticas pedagógicas no Ensino Infantil. Entendeu-se, a partir das observações, as dificuldades e também as relevâncias de um trabalho realizado pelo professor em sala de aula, como também quais são as práticas que são realizadas pelo mesmo para que aconteça o processo ensino aprendizagem de maneira eficaz, em que o aluno seja capaz de se desenvolver durante as aulas, construindo sua própria aprendizagem através de uma participação efetiva. Entende-se que é dever do professor ter comprometimento com o aprendizado, sempre buscando novos recursos com intuito de enriquecer suas aulas tendo como meta, a aprendizagem dos seus discentes.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, Educação, Gêneros Textual.

1 INTRODUÇÃO

O referente artigo é um trabalho de conclusão do curso da Segunda Licenciatura em Pedagogia partindo do estágio realizado no decorrer no curso, para reflexão sobre a importância dos gêneros textuais no ensino e as práticas pedagógicas dos professores em sala da Educação Infantil.

O tema escolhido deu-se por pensar na futura atuação no Ensino e por ser um trabalho desafiador enfrentado pelos professores no dia a dia, e observações obtidas durante o estágio.

Dessa forma passou-se a pensar em políticas para a educação com intuito de melhorar a atuação docente na educação infantil. Nesse contexto como seriam as práticas pedagógicas

²² Aluna do curso de Segunda Licenciatura em pedagogia do centro Universitário Internacional UNINTER. Relatório apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso, junho de 2019.

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

trabalhadas pelos professores na educação Infantil? Como o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula podem ajudar no processo de ensino em sala de aula tornando alunos à condição de sujeitos ativos.

Refletir sobre as práticas educacionais para os docentes na educação infantil torna-se essencial, por ser uma questão que inquietante durante observação em sala de aula. O docente que trabalha na educação deve sempre buscar novos conhecimentos na sua área de atuação e é a partir da realidade da sala de aula que ele busca resposta para eventuais dúvidas. Acredita-se que a formação do professor é um fator importante para o aperfeiçoamento do fazer docente, dessa forma tanto a formação superior como as formações continuadas tornam-se um fator relevante para a busca constante de conhecimentos através das experiências e leituras necessários no setor de ensino.

A utilização do gênero em sala de aula na Educação Básica é de suma importância, tendo em vista que ajuda no desenvolvimento dos alunos em relação à leitura como na produção textual. Dessa forma, acredita-se que trabalhar com gêneros textuais fará sentido e seja útil, por ser uma importante ferramenta para que os alunos possam participar das práticas de linguagem vivenciadas no seu cotidiano.

Trabalhar em sala de aula com a prática de leitura e escrita pode proporcionar aos alunos uma compreensão mais eficaz durante sua produção textual partindo de uma utilização da escrita padrão da língua. Desse modo, utilizar os gêneros textuais em sala de aula permite que os alunos sejam autores da sua própria produção, desenvolvendo, além do interesse pela leitura, uma maior compreensão do texto argumentativo. Segundo Bakhtin, 2000, p. 2:

Todo uso que fazemos da língua se dá por meio de um texto/discurso- oral ou escrito- realização empírica de um gênero de texto. Esses usos que fazemos da língua são institucionalizados, legitimados por instâncias da atividade humana, socialmente organizados.

A língua não é construída de forma individual e sim, diante de um contexto social entre sujeitos por meio da linguagem que se realiza através do discurso.

As práticas que estão sendo trabalhadas nas salas de educação infantil através de observações, o professor sempre busca fazer seus planejamentos pautadas na aprendizagem dos discentes como também na realidade da sala de aula, em que os alunos devem participar das aulas de maneira a construir a sua própria aprendizagem.

Essa pesquisa proporcionou investigar as práticas educacionais da Educação Infantil, como ela está sendo exercida pelos professores que atuam em sala de aula, e como essa prática

interfere no ensino aprendizagem. Como também, como a inserção do gênero textual contribui para o ensino. A prática docente no Ensino Infantil como também a importância da utilização dos gêneros textuais durante as aulas se torna um fator relevante para o ensino eficaz. Dessa maneira ajuda a compreender a importância da inserção dos gêneros textuais em sala de aula como também conhecer a importância da escrita dos gêneros textuais na escola.

O artigo foi organizado com a discussão de temas sobre a importância dos gêneros textuais no processo de ensino aprendizagem, a escrita de gêneros textuais na escola e as práticas pedagógicas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Percebe-se a necessidade de estudar os gêneros textuais em sala de aula, pois é através dele que se entende a dinâmica social da linguagem reconhecendo as possíveis intenções comunicativas. Dessa forma propicia aos alunos um posicionamento mais crítico diante de qualquer discurso, contribuindo no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Trazer os gêneros textuais para o ensino levando em conta o contexto dos alunos é trazer grandes contribuições para sua formação, como: ampliar e “desenvolver a competência textual e discursiva”. (ANTUNES, 2002, p. 71). Segundo Antunes (2003) escrever não é muito simples para os alunos, as dificuldades surgem no momento em que o aluno tenta escrever suas ideias no papel, a escrita de um gênero textual é possibilitar ao discentes a produção de um texto em que o aluno se torna sujeito e autor do seu próprio discurso. Em relação as dificuldades enfrentadas no processo de elaboração e reelaboração de um texto, Antunes (2003, p. 54) escreve:

Elaborar um texto é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e Inter complementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da escrita. (ANTUNES, 2003, p. 54).

A produção textual na escola deve contemplar o trabalho com os gêneros, porque os mesmos comumente giram em torno de um tema, trabalhados a partir de uma situação

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

específica. Assim, “para escrever bem é preciso, antes de tudo ter o que dizer conhecer o objeto ao qual vai discorrer.” (ANTUNES, 2003, p. 70).

O texto escrito está presente no dia a dia através dos diversos gêneros textuais, seja através de uma propaganda, bilhete, entre outros. Assim, devemos compreender que o texto deve ser o principal objeto de ensino para que o aluno consiga alcançar os conhecimentos relacionados à língua materna.

Trabalhar com os alunos com uma perspectiva sociointeracionista contribui para os mesmos consiga desenvolver suas competências, assim como também contribui com produção textual mais elaborada que vai ajudar no entendimento dos diversos gêneros textuais existentes.

Deste modo, o ensino dos gêneros textuais é fundamental, pois concorre para a formação do sujeito com senso crítico e capaz de compreender a dinamicidade da linguagem através das possíveis relações sociais que o cercam. Dessa forma, a aprendizagem se torna mais produtiva quando o conteúdo está relacionado com o contexto social dos alunos.

O Ensino que usa como base os gêneros textuais, possibilita que os alunos sejam capazes de usar a língua com eficácia nas diferentes situações sociais dos mesmos. O ensino de língua que contemple os gêneros proporciona que os alunos desenvolvam sua capacidade em relação à leitura e escrita, tornando alunos eficientes com relação ao sistema linguístico, pois a partir desse conhecimento os mesmos não se limite às regras, mas sim, possibilita que os alunos possam compreender de que maneira o sistema funciona efetivamente nas situações no que diz respeito a comunicação.

São a partir dos gêneros textuais que os alunos desenvolvem as suas habilidades e permite que os mesmos se tornem leitores preparados para realizar tanto a leitura como a escrita com coerência de acordo com as necessidades de uso. Portanto compreende-se que ler e escrever são maneiras de interagir com o mundo de tal forma que os sujeitos sejam capazes de agir diante das relações sociais e discursivas existentes.

De acordo com Antunes (2003, p. 26-27), as atividades em torno da escrita nas escolas ainda são limitadas, sendo alguns de seus problemas:

A prática de uma escrita mecânica e periférica centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas: para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros ortográficos. [...] A prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que se conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa “o que se diga” e o “como se faz.”

Dessa forma, não faz sentido o aluno escrever apenas para preencher uma atividade solicitada pelo professor, para se escrever de forma efetiva deve ser levado em consideração ao contato real entre quem escreve determinado texto e quem vai ler. É através da escrita que se demonstra o que pensa, acredita e o que a pessoa tem conhecimento sobre o assunto.

2.2 A ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA

Compreende-se que estudar os gêneros textuais em sala de aula se faz necessário tendo em vista que é a partir deles que é possível entender a dinâmica social da linguagem, ou seja, é por meio deles que nos tornamos capazes de reconhecer as possíveis intenções comunicativas em suas enunciações discursivas. Acredita-se dessa forma que os conhecimentos adquiridos de diversificados gêneros textuais contribuem com o ensino, na medida em que possibilita aos alunos um posicionamento mais crítico diante de qualquer discurso. Lopes-Rossi (2004, p. 80), assente que o gênero textual é fundamental em:

Proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem se incorporam nas atividades dos alunos. (LOPES-ROSSI, 2004, p. 80).

Dessa maneira percebe a importância dos gêneros textuais na formação dos discentes, pois é através do conhecimento da estrutura composicional dos gêneros que o aluno pode desenvolver uma boa escrita.

A escrita a partir de atividades de leitura e apresentação da estrutura dos gêneros tornou-se indispensável no ensino, pois é mediante a escrita que a língua “se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de forma, quer enquanto discurso” (GERALDI, 1993, p. 135). Ou, como lembram os PCNs, ainda é “a partir do texto que o aluno tanto pode aprender a escrever palavras e frases, como ordená-las de modo a produzir algo com conteúdo e qualidade.” (BRASIL, 1997, p. 35).

Trabalhar com os gêneros na escola torna-se indispensável tendo em vista que eles giram em torno de um tema, e que são trabalhados a partir de uma situação específica. Dessa forma, “para escrever bem é preciso, antes de tudo ter o que dizer, conhecer o objeto o qual vai discorrer. (ANTUNES, 2003, p. 70).

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

Os gêneros textuais possibilitam aos discentes uma formação proficiente, ou seja, favorece para que os alunos possam construir sentidos sobre aquilo que se lê. Os PCN nos orientam:

Pode-se destacar que textos que, normalmente, compõem-se de escrita e imagem (tirinha, propagandas, rótulos, etc.) colaboram para o desenvolvimento da habilidade de inferir, sendo o professor um mediador para que os educandos estabeleçam relações entre os diferentes elementos presentes no texto, discutindo também as diferentes possibilidades de interpretações apresentadas por eles (BRASIL, 2008, p.30).

Acredita-se que, conhecendo a partir de diversos gêneros, os alunos terão mais familiaridade para produzir bons textos. Trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula pode deixar grande contribuição no ensino tanto na escrita como na formação destes alunos.

Os parâmetros curriculares Nacionais (PCNs) orientam sobre o quanto é importante que o professor trabalhe com a leitura e a escrita no ensino, pois os alunos que dominam a leitura, na sua grande maioria estão preparados e capazes de produzirem diversos textos, pois, a leitura compete para a formação de alunos proficientes em escrita. O professor como mediador de conhecimentos deve incentivar cada vez mais a leitura e a escrita em sala de aula, buscando meios de resgatar no aluno o gosto de ler. É importante que professor trabalhe com fontes inovadoras e aulas diversificadas com a leitura de forma interativa em sala de aula, pois aprendemos através das interações entre os sujeitos, ou seja, a linguagem como prática social. O professor deve trabalhar com a leitura e a escrita de maneira prazerosa e jamais devem ser encaradas como uma obrigação pelo aluno, ambas deve ser realizada de maneira satisfatória.

O discente ao estudar os usos da língua por meios dos diversos textos que é apresentado não devem ficar preso às regras gramaticais em que priorizam o certo ou errado que é muitas vezes apresentado de forma equivocadas pelas escolas sendo usado como único método de ensino. Antunes destaca:

Que o ensino de língua deve priorizar o texto, compreendendo o funcionamento do sistema linguístico nesse texto.

Saber gramática não é suficiente para uma atuação verbal eficaz. De fato, um dos maiores equívocos consiste em se acreditar que o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros de texto, conforme as exigências da escrita formal e socialmente prestigiada. (ANTUNES, 2003, p. 53).

Antunes (2002, p.72) abaliza que o ensino da produção textual deve ser desenvolvido de forma que:

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

- a. Os textos, suas regularidades, suas normas, suas convenções de ocorrência, passem a ser objeto de estudo das aulas de língua;
- b. Os textos assumam sua dimensão concreta, particular, enquanto unidades, e sua dimensão de realização típica, enquanto se identificam como sendo de um determinado gênero;
- c. As regras linguísticas ganhem seu caráter de funcionalidade, uma vez que são definidas de acordo com as particularidades de cada gênero;
- d. As habilidades propostas, tanto para a fala como para escrita, contemplem a variedade de textos que, de fato, marca a vida das pessoas nos grupos sociais.

Compreende-se dessa forma que o texto deve ser o principal objeto de ensino para que dessa forma os alunos alcancem os conhecimentos necessários à língua Portuguesa. Ao se produzir um texto é preciso ter estratégias e conhecimento ao que tem a se dizer, considerando o outro para a produção.

2.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUA RELAÇÃO COM O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O Estágio supervisionado tem forte relação com as práticas pedagógicas, pois é o estágio o momento que possibilita aos discentes observe o trabalho de um professor, ou seja, é a oportunidade de observar o cotidiano de uma sala de aula, refletindo e procurando possíveis soluções entre a teoria estudada e a prática através da pesquisa e observação, também descrever a observação, o planejamento e aplicação da prática docente no Ensino Fundamental contexto social da escola como um todo é um período necessário para o processo de formação profissional docente, detalhar a observação das vivências enquanto aprendiz é relaciona-la com a função futura atuação docente.

O estágio é de suma importância para formação de educadores, pois além de aprimorar e ampliar os conhecimentos acerca do processo de ensino-aprendizagem, possibilita observar a relação teoria e prática e assimilar as teorias que foram estudadas na universidade como a prática. Desta forma, o estágio é um momento que possibilita reflexões do trabalho docente. Segundo PIMENTA E LIMA (2004):

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas como um instrumento e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimento do curso de formação de professores. Poderá todas as suas disciplinas, além do seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes nas instituições de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar os resultados os impasses que apresenta as dificuldades [...] (PIMENTA E LIMA, 2004, p.12).

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

O período oferecido pelo Estágio Supervisionado Ensino Fundamental possibilita aos estagiários vivenciar como a prática e teoria se organiza em sala de aula. É um momento de bastante contribuição no fazer docente, ajudando para a construção de uma melhor educação. É importante uma teoria que ajude o fazer do professor, fazendo com que ele avance de modo qualitativo em sua prática. Percebe-se que a teoria e prática têm uma estreita relação, e através dessas duas relações que levam o aluno a ter uma postura crítica nas diversas situações de sua vida.

Inserir os estagiários e futuros professores no contexto de uma escola pública ou privada proporciona diversas oportunidades e diversas experiências. Esse momento que os alunos licenciando têm contato com a escola, possibilita que os mesmos façam a relação entre teoria e prática, e possam detectar os principais problemas em relação à leitura e a escrita, para que em conjunto com a escola possa propor atividades que promovam mudança na educação, tanto em relação à Língua Portuguesa como as demais disciplinas. Sobre isso Vasconcelos nos orienta:

É dever da escola cumprir o papel social de humanização e emancipação, onde o aluno possa desabrochar, crescer como pessoa e como cidadão, e onde o professor tenha um trabalho menos alienado e alienante, que possa repensar sua prática, refletir sobre ela, re-significá-la novas alternativa (VASCONCELOS, 2008.P.14

A escola e a aula tanto de Língua Portuguesa como as demais do currículo têm um papel imprescindível na vida do aluno que está no processo de aprendizagem. Mesmo que o aluno chegue à escola sabendo utilizar a linguagem, é nas situações cotidianas da sala de aula que o aluno pode desenvolver a capacidade de ampliação de suas possibilidades comunicativas, compreendendo que às suas necessidades interativas correspondem a escolhas diferentes de gêneros diversos.

O professor ao trabalhar com os gêneros em sala de aula deve ter uma visão ampla do assunto e de como ensiná-los, levando em consideração os vários aspectos que o fazem ocupar um lugar importante no contexto social. Sendo assim é por meio das atividades com o gênero textuais que devem ser pensadas em atividades relacionadas à linguagem, que devem ir além de questões puramente gramaticais.

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos (BRASIL, 1998, p.29).

É essencial que ao preparar sua aula o docente faça uma análise se o conteúdo a ser trabalhado está de acordo com o contexto social do aluno, considerando que o aluno está

inserido em uma determinada sociedade na qual faz parte, e dessa forma se encontra em constante contato com a língua. Assim o professor não deve se limitar ao ensino normas gramaticais de caráter classificatório e descritivo, é preciso que o ensino contemple os aspectos culturais, históricos e sociais da língua, e que o trabalho com gêneros textuais cada vez mais aumente com intuito de ampliar os conhecimentos sobre nossa língua.

A prática do professor em sala de aula deve ser de um profissional qualificado, com valores, participando efetivamente da construção de conhecimentos de seus alunos, que devem levar esses conhecimentos para além da sala de aula, levando para sua vida. O professor tem um papel fundamental nessa fase do aluno, pois está se formando para sua vida adulta.

O docente tem várias oportunidades de formações capacitações profissionais, se faz necessário que ele sempre busque cada dia mais novos conhecimentos.

3 METODOLOGIA

A pesquisa do artigo foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental. Pretendendo conduzir a uma reflexão sobre a importância dos gêneros textuais no ensino e como as práticas pedagógicas está sendo trabalhadas pelos professores na educação Infantil. Durante a realização do estágio se observou os aspectos enfrentados no dia a dia dos discentes, importante reflexão de uma realidade escolar, a importância quem tem as práticas pedagógicas para o desenvolvimento dos alunos e que o processo de ensino aprendizagem aconteça de forma eficaz.

A mesma é de caráter exploratório e bibliográfico no qual por meio estágio alcançou as informações necessárias e conhecer a área de atuação do docente, e a relação entre a teoria e prática. Sobre os procedimentos que foram utilizados a pesquisa bibliográfica, Prodanov e Freitas (2013) que definem a pesquisa bibliográfica como um procedimento realizado por meio de materiais já publicados e que são consultados para servir como base teórica. Segundo os autores, “Na pesquisa bibliográfica é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar” (PRODANOV E FREITAS, 2013 p. 54).

A coleta de dados se deu por meios de registros de observação e observação participante com o intuito de conhecer o espaço e o ambiente escolar onde acontece a aprendizagem, e como acontece a relação entre o professor e aluno e como acontecem as intervenções em sala de aula.

Esse estudo entende-se que os dados permitiram uma reflexão qualitativa fundamental a pesquisa. Permitindo assim que os professores e os demais que compõe a equipe pedagógica repensem sua atuação em sala de aula.

A partir do resultado é notório a importância de práticas pedagógicas que os alunos se sintam motivados a sempre querer mais aprender, dessa forma essas práticas desse ser pensadas para que aconteça de forma dinâmica, essa forma entende-se que a formação dos professores deve ser contínua, o discente deve estar sempre buscando novos conhecimentos para que suas aulas seja prazerosa, que os alunos se sintam sempre motivados a aprimorar seus conhecimentos e sempre inquietos para sempre aprender e buscar novas experiências.

4 RESULTADOS

Durante a pesquisa percebe-se através do estágio a oportunidade de vivenciar por meios de observações e registros da dinâmica de uma sala de aula, onde surgiu o desejo de refletir sobre as práticas pedagógicas como também sobre o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula. Os professores têm formação continuada por isso o ensino ofertado pela instituição é de qualidade.

Com a pesquisa bibliográfica oportunizou analisar a prática da docente e como as formações ofertadas interferem na sua atuação em sala de aula, são fundamentais no fazer do professor em sala de aula, pois é através dessa formação que os professores fazem suas reflexões sobre sua prática, observando qual o caminho que eles devem seguir para cada vez mais possa melhorar o seu desempenho em sala de aula.

Durante a pesquisa percebe-se que trabalhar com os gêneros textuais, tendo as aulas uma sequência lógica, e através das primeiras produções e das dificuldades que os alunos apresentarem tanto em relação à gramática como o sentido do texto, se pensar em outras atividades para que sejam sanadas essas dificuldades apresentadas na primeira produção, se torna necessário que a professora trabalhe nas suas aulas seguintes, com isso os discentes cada vez mais aprimoram tanto a escrita como a leitura.

A formação dos professores é de suma importância, tendo em vista que é essencial para o seu desempenho como profissional, resultando na qualidade do ensino, essa formação deve ter uma estreita relação entre teoria e prática.

O processo de ensino aprendizagem eficaz se dá por meios de diversos fatores no ambiente escolar, entre eles estão a análise de sua prática em sala de aula, materiais adequados,

apoio dos pais e da comunidade escolar, interação, troca de experiências, equipe técnica adequada e comprometida com o ensino aprendizagem. O discente deve estar preparado para colocar em prática tudo que aprendeu em sua formação, refletindo no fazer docente.

É perceptível que o trabalho com gênero também possibilita trazer para dentro da sala de aula produções de textos de situações reais, ou seja, sua funcionalidade real, assim entende que há a relação dos gêneros textuais com os cotidianos dos discentes. Dessa forma, trabalhar com os gêneros textuais contribui para a melhoria do ensino e aprendizagem tanto na leitura como na escrita, bem como a elevação do nível de letramento dos alunos. Trabalhar pensando no aperfeiçoamento e desenvolvimento das habilidades dos alunos, eles alcançarão resultados significativos.

O trabalho com gêneros textuais é significativo, pois se percebe no ensino ações voltadas para a leitura e escrita dos alunos, aprofundando algumas características de tal gênero que estão tão presentes do nosso dia a dia.

A comunidade escolar apresenta uma realidade diferente, os professores sempre analisam e buscam sempre pesquisar e trazer métodos inovadores para o ensino, deixando de lado o método tradicional. É preciso que o professor inove sempre suas práticas pedagógicas, buscando, pesquisando e transformando seus conhecimentos em práticas inovadoras que levem ao ensino e aos alunos o estímulo de desenvolver suas capacidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finaliza-se esse estudo percebendo a importância de se trabalhar os gêneros textuais que circulam no convívio social dos alunos, tendo em vista que essa prática proporciona uma ampliação das possibilidades de utilização da linguagem. Compreende-se que trabalhar com os diversos gêneros em sala de aula possibilita que os alunos aprimorem a leitura e a produção textual, por se tratar de um gênero presente em diversos veículos de comunicação, possibilitando que os alunos tenham um maior interesse pela leitura e pelas atividades sugeridas em sala de aula.

A leitura de um texto como também os vários significados vêm em grande parte relacionada ao conhecimento de mundo que o leitor adquire em sua vida, como também através dos vários textos que o circulam em seu convívio social.

O gênero possibilita que os alunos pensem sobre os fenômenos tanto da linguagem tanto verbal como também o não verbal. Acredita-se que através de produções dos próprios alunos,

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

que eles tenham maior uma compreensão em relação ao gênero, pois, é através da elaboração das produções, que os alunos se preocupam em apresentar as características pertinentes ao gênero. Enquanto os aspectos não verbais, as imagens devem ter uma relação com a produção textual.

Acredita-se na importância de inserir dos gêneros textuais no ensino, a partir de estratégias que fomentem nos alunos a se sentirem-se autores de textos e que ampliem sua capacidade de leitura e de escrita, bem como contribuam para a formação de seu pensamento crítico diante da sociedade.

Durante todo o período do estágio supervisionado observou-se e levou a reflexões sobre como o professor planeja suas práticas pedagógicas para que os alunos possam desenvolver seus conhecimentos levando a aprendizagem. Dessa forma, surgem os questionamentos de como as práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas pelos professores em sala de aula, e como o os gêneros ajudam aos discentes no processo da leitura e escrita. Acredita-se que algumas dificuldades que venham surgir em primeira produção dos alunos em relação ao gênero textual, esses problemas podem ser sanados nas próximas aulas com atividades dirigidas para esses fins.

Compreende-se que cada aluno tem um ritmo diferente de aprendizagem, o professor deve estar atento aos limites de cada uma das crianças. O professor tem que estar aberto a mudanças e sempre em busca de novos conhecimentos, deve ser oferecido formações pela própria unidade de ensino, pois é essencial que esse estudo seja feito de acordo com a realidade de sala de aula. Essa pesquisa foi de suma importância tendo em vista, que observou que a formação do deve ser continua, com troca de experiências com outros professores, por isso é importante para futuros professores do ensino básico.

Para chegar à resposta da questão a pesquisa se deu em caráter exploratório e bibliográfico. Para isso foram realizadas através de observações em sala de aula, momento esse de reflexão no fazer do professor, a relação teoria e prática para reflexão de uma sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino: Outra escola possível**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Da teoria à prática: da formação do professor à prática pedagógica na aplicação do currículo e da avaliação

_____. **Leitura e escrita:** uma visão mais produtiva. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.23, n.2, p.51-58, jun.1988.

_____. **Língua, gêneros textuais e ensino:** considerações teóricas e implicações pedagógicas. PERSPECTIVA, Florianópolis, v20, n.01, p.65-76, jan./jun. 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Secretária de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília. MEC. SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE: Prova Brasil 2008: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** 4. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

PIMENTA, Selma & LIMA, Maria do Socorro L. **Estágio e docência:** diferentes concepções. São Paulo. Cortez Editora.2004.

LOPES ROSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção d textos. In BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz. **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. Taubaté: Cabral,2004.

PRODANOV, Cleber, Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento - Projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico,** 18º ed.Libertad Editora, São Paulo, 2008.



ISBN 978-65-5886-061-7



9 786558 860617