

1ª Edição
Eletrônica



DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

MONICA LOPES FOLENA ARAÚJO
VIVIANE TORACI ALONSO DE ANDRADE

01

Parceiros

REDESTRADO - Rede Latino-Americana de Estudos
CLACSO - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
UPE - Universidade de Pernambuco
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
FAFIRE - Faculdade Frassinetti do Recife
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência Regional de Pernambuco

Realização

Fundação Joaquim Nabuco • Ministério da Educação • Governo Federal
Departamento de Educação da URFPE • Universidade Federal Rural de Pernambuco



DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

ORGANIZADORAS

Monica Lopes Folena Araújo
Viviane Toraci Alonso de Andrade

Recife, 2020

Revisão Técnica

Cilene Maria de Melo Santana

Revisão

Tatiana Simões e Luna

Projeto Gráfico

Tatyane Macedo

Diagramação

Pedro Xavier

Tatyane Macedo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

A663d Araújo, Monica Lopes Folena
Desafios para a formação e a prática docente / Monica Lopes Folena
Araújo, Viviane Toraci Alonso de Andrade. – 1. ed. – Recife: EDUFRPE, 2020.
116 p. : il.

Esta coletânea composta por quatro volumes traz uma seleção de artigos científicos apresentados no 7º Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (EpePE), realizado nos dias 26, 27 e 28 de setembro de 2018, na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Campus Recife.

Inclui referências.

Obra publicada em e-book.

1. Pesquisa educacional 2. Professores – Formação 3. Prática de ensino 4. Educação – Finalidades e objetivos 5. Educação – Estudo e ensino 6. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação I. Andrade, Viviane Toraci Alonso de II. Título

CDD 370.7

ISBN: 978-65-86547-10-8

Sumário

	Apresentação	6
CAPÍTULO I		
	Representações Sociais da Profissão Docente: o estado da arte da produção científica brasileira	8
	Thaiz Reis Albuquerque de Castro Laêda Bezerra Machado	
CAPÍTULO II		
	Resiliência, Habilidades Socioemocionais e Formação Docente: possibilidades	19
	Tatiana Lima Brasil Mariana Arantes	
CAPÍTULO III		
	Os Desafios da Tutoria na EAD: o que dizem os tutores?	34
	Alcino Geraldo dos Santos Sulanita Bandeira da Cruz Santos	
CAPÍTULO IV		
	Produções Etnometodológicas na Educação Física Escolar: experiências em pesquisa	44
	Lizandre Machado Gina Guimarães	
CAPÍTULO V		
	Midiatização e Tecnologias Digitais no Contexto da Escola	62
	Nívea Cristina de Melo Rodrigues Edilane Carvalho Teles	
CAPÍTULO VI		
	Contribuições do Ensino Híbrido para a Prática Docente com a Educação Ambiental no Ensino Fundamental I	73
	Marta Beatriz Sarinho Ferreira Monica Lopes Foleña Araújo	
CAPÍTULO VII		
	A Leitura Deleite como Procedimento Estratégico na Formação de Leitores	82
	Abda Alves Vieira de Souza	
CAPÍTULO VIII		
	Legitimidade da Sociologia e Desafios da Sua Transposição Didática	89
	Danilo Diêgo de Lemos Belém	
CAPÍTULO IX		
	A Segurança Energética é Trabalhada em Livros Didáticos para as Escolas do Campo?	98
	Maria Helena Ramos de Souza Iranete Maria da Silva Lima Cynthia Xavier de Carvalho	

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea composta por quatro volumes traz uma seleção de artigos científicos apresentados no 7º Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (EpePE), realizado nos dias 26, 27 e 28 de setembro de 2018, na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), *Campus Recife*.

Com o tema “Diálogos entre saberes: Rupturas Epistemológicas na Pesquisa em Educação”, buscamos articular diferentes conhecimentos e epistemologias oriundos dos movimentos sociais, dos quilombolas, dos indígenas, dos povos de terreiro, entre outros, para refletir sobre a educação no momento atual de crise da democracia e dos direitos conquistados. Assim, partimos do reconhecimento e da valorização da existência de conhecimentos plurais, primando pelo diálogo entre o saber científico e humanístico e entre o saber acadêmico e popular proveniente de diferentes povos e culturas.

O evento contou com doze eixos temáticos e, de seis deles, foram selecionados textos completos para compor a coletânea. O volume DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE reúne contribuições apresentadas nos eixos Formação Docente; Movimentos Sociais, Educação no e do Campo; Educação Socioambiental; Ensino de Sociologia e Educação; e Educação e suas Tecnologias. Em sua organização, os textos foram reunidos em torno dos desafios para a formação docente na Educação Básica e Superior e compõem-se de relatos que demonstram experiências e estratégias utilizadas pelos professores em sua prática profissional. Os artigos trazem a diversidade das diferentes áreas disciplinares – Educação socioambiental, Sociologia, Pedagogia, Ciências da Linguagem, Educação Física –, tendo como fio condutor o olhar sobre a atividade docente. Traduz, assim, o perfil do próprio EpePE, que busca agregar diferentes públicos interessados em dialogar e compartilhar seus saberes.

O primeiro capítulo do presente volume é intitulado “Representações Sociais da Profissão Docente: o Estado da Arte da Produção Científica Brasileira”. Suas autoras, Thaiz Reis Albuquerque de Castro e Laêda Bezerra Machado, explicitam, dentre outros resultados, que as representações sociais da docência estão vinculadas a sentimentos negativos, como desprestígio e desvalorização.

“Resiliência, Habilidades Socioemocionais e Formação Docente: Possibilidades”, de autoria de Tatiana Lima Brasil e Mariana Arantes, constitui o segundo capítulo. Nele, as autoras buscaram compreender os efeitos de uma intervenção voltada para processos promotores de resiliência e habilidades socioambientais em estudantes do curso de Pedagogia.

O terceiro capítulo, intitulado “Os Desafios da Tutoria na EaD: o que Dizem os Tutores?”, é fruto de pesquisa empírica e apresenta os desafios enfrentados por tutores virtuais na modalidade Educação a Distância. Os autores Alcino Geraldo dos Santos e Sulanita Bandeira da Cruz Santos apresentam, entre outros resultados, que os tutores gostariam de ter uma participação mais ativa junto ao professor executor.

“Produções Etnometodológicas na Educação Física Escolar: Experiências em Pesquisa”, de autoria de Lizandre Machado e Gina Guimarães, configura-se como o quarto capítulo. O texto traz reflexões sobre como a Etnometodologia tem contribuído para o desvelar da prática docente na formação inicial de professores de Educação Física.

O quinto capítulo, “Midiatização e Tecnologias Digitais no Contexto da Escola”, apresenta uma reflexão sobre as práticas instituídas nos contextos de formação escolar no panorama da cibercultura. Suas autoras, Nívea Cristina de Melo Rodrigues e Edilane Carvalho Teles, convidam-nos a incluir e (re)pensar a práxis pedagógica envolvendo as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Já no sexto capítulo, de autoria de Marta Beatriz Sarinho Ferreira e Monica Lopes Folena Araújo, buscou-se analisar as “Contribuições do Ensino Híbrido para a Prática Docente com a Educação Ambiental no Ensino Fundamental I”. Algumas das contribuições apontadas são a presença de estudantes mais proativos, maior respeito aos conhecimentos prévios e favorecimento da troca de experiências.

Abda Alves Vieira de Souza é autora do capítulo “A Leitura Deleite como Procedimento Estratégico na Formação de Leitores”. O texto tece reflexões sobre as possíveis contribuições das estratégias de formação vivenciadas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a melhoria das práticas de leitura desenvolvidas na escola por professoras alfabetizadoras.

O oitavo capítulo traz como título “Legitimidade da Sociologia e Desafios da sua Transposição Didática”. O autor Danilo Diêgo de Lemos Belém buscou, no trabalho, contribuir com o tema da transposição didática da Sociologia no Ensino Médio, tendo em vista sua contínua necessidade de afirmação.

Por fim, o nono capítulo, de autoria de Maria Helena Ramos de Souza, Iranete Maria da Silva Lima e Cynthia Xavier de Carvalho, traz como título a pergunta “A Segurança Energética é Trabalhada em Livros Didáticos para as Escolas do Campo?” Os resultados apontam que a noção de segurança energética é contemplada nos livros didáticos, do ponto de vista da agroecologia, principalmente nas ilustrações; entretanto, estas são pouco ou quase nunca problematizadas.

Diante da riqueza dos capítulos aqui apresentados, desejamos a todos e todas uma boa leitura!

Capítulo I

Representações Sociais da Profissão Docente: O Estado da Produção Científica Brasileira

Thaiz Reis Albuquerque de Castro
Laêda Bezerra Machado

Introdução

O presente estudo faz parte de uma dissertação de Mestrado em andamento e visou a apreender como a profissão docente vem sendo estudada em pesquisas científicas brasileiras sob a abordagem da Teoria das Representações Sociais (TRS).

A TRS foi elaborada por Serge Moscovici, em meados dos anos 60, e constitui-se como uma abordagem que “permite compreender a dinâmica social, correlacionada com a vida emocional e intelectual dos indivíduos na sociedade, a partir da comunicação” (SILVA, 2007, p. 40). As representações sociais constituem significados que as pessoas utilizam para entender o mundo, construções mentais elaboradas mediante a atividade simbólica do sujeito no processo de comunicação social, que servem de orientação para seus comportamentos e ações.

Segundo Moscovici (2012), as representações sociais consistem em uma série de proposições que permitem classificar coisas ou pessoas, descrever seu caráter, explicar seus sentimentos e ações, e assim por diante. A TRS, ao longo dos anos, desdobrou-se em três principais correntes complementares: uma fiel à teoria, elaborada por Denise Jodelet; uma abordagem mais sociológica, desenvolvida por Willem Doise; e uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural, por Jean-Claude Abric (SÁ, 1998).

A origem TRS está ligada à psicologia social, tendo sido gestada no âmbito de um movimento de contestação da orientação predominante nessa disciplina, com o propósito explícito de renová-la nos âmbitos teórico e metodológico. Mas nutria também a pretensão de constituir um domínio transdisciplinar de estudo, comum a diversas preocupações em todas as ciências humanas e sociais (SÁ, ARRUDA, 2000).

De acordo com esses autores, no Brasil, os estudos em representações sociais têm-se feito presente em intensidade crescente na psicologia social brasileira desde sua chegada, no final dos anos 80. Porém, a TRS também despertou o interesse de outras áreas, incluindo o campo da Educação, “devido à pertinência desta teoria para a compreensão das sociedades contemporâneas, e consequente aprofundamento da reflexão sobre seus problemas.” (SÁ, ARRUDA, 2000, p.19).

Gilly (2002, p.232) argumenta que o interesse essencial das representações sociais para a compreensão de fatos da educação é que elas “orientam a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”. Em outras palavras, os estudos em representações sociais no campo educacional proporcionam a compreensão de fenômenos como, por exemplo, as relações entre o pertencimento ao grupo social docente, as atitudes e comportamentos face à escola, a maneira como o professor concebe o seu papel, a comunicação pedagógica no seio da classe e a construção de saberes etc.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um estado da produção científica brasileira sobre as representações sociais da profissão docente.

Metodologia

O estudo é de caráter exploratório, faz parte de uma pesquisa em andamento e busca proporcionar maior familiaridade com a temática, no caso, estudos sobre representações sociais e profissão docente. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, do tipo estado da arte.

Estudos desse tipo possibilitam, de acordo com Romanowski e Ens (2006), uma visão geral do que vem sendo produzido na área e dão uma ordenação da produção que permite aos interessados perceberem a evolução de determinada área ou temática do conhecimento. Esses estudos tornaram-se imprescindíveis para apreender a amplitude de um campo estudado, suas características e focos, além de identificar as lacunas existentes, ou seja, aberturas e enfoques não abordados.

As fontes bibliográficas selecionadas para realização da pesquisa bibliográfica foram os arquivos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), os bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e também a produção científica local do repositório institucional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu).

O critério para seleção das pesquisas foi a abordagem da profissão docente na perspectiva da Teoria das Representações Sociais. Os descritores utilizados no sistema de busca foram: *representações sociais e profissão docente*. Em algumas plataformas de busca dos referidos bancos de dados, foi usado apenas um desses descritores, no caso, representações sociais, e, em outras, foram usados ambos.

A busca nos arquivos da ANPEd contemplou todo o material publicado no *site* da associação, desde o mais antigo (2000) até o mais recente disponível no acervo *online* (2015). Os grupos de trabalhos (GTs) pré-selecionados e priorizados para a busca foram o GT04 (didática) e o GT08 (formação de professores), que constituem os mais receptivos à submissão das pesquisas de representação social da profissão docente.

Localizamos oito publicações sobre profissão docente na perspectiva das representações sociais, sendo duas publicações no GT de didática e seis publicações no GT de formação de professores. No entanto, ao realizar uma busca geral (em todos os grupos de trabalho da entidade), encontramos ainda um (1) trabalho no GT13 (educação fundamental), um (1) no GT14 (sociologia da educação) e outro (1) no GT20 (psicologia da educação), totalizando 11 trabalhos sobre a temática publicados no período.

O levantamento feito no banco de teses e dissertações da CAPES apontou 18 produções nacionais, sendo 12 dissertações de mestrado (dos anos 2004, 2007, 2008, 2010, 2011, 2012 e 2013) e seis teses de doutorado (dos anos 2008, 2010, 2012, 2013 e 2016). Algumas dessas produções foram localizadas também na busca no repositório institucional do PPGEdu/UFPE e na BDTD.

No banco de teses e dissertações brasileiras da BDTD, localizamos 15 produções nacionais relacionadas de alguma maneira à profissão docente na perspectiva das representações sociais, sendo onze dissertações de mestrado (dos anos 2008, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014 e 2017) e cinco teses de doutorado (dos anos 2008, 2009, 2010 e 2016). Algumas dessas produções foram localizadas também na busca no repositório institucional do PPGEdU/UFPE.

Por fim, o levantamento realizado no repositório institucional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdU) apresentou oito dissertações de mestrado (publicadas em 2009, 2010, 2012, 2013 e 2016) e três teses de doutorado (publicadas em 2008, 2014 e 2015), totalizando 11 produções científicas locais que tomam a profissão docente como objeto de estudo em representações sociais.

Dessa forma, o estado da arte contemplou 11 pesquisas da ANPEd, 11 pesquisas do PPGEdU/UFPE, 13 pesquisas da BDTD (com exceção das duas repetidas) e 11 pesquisas da CAPES (com exceção das sete repetidas), resultando num total de 46 produções científicas brasileiras que estudam a profissão docente na abordagem da Teoria das Representações Sociais, sob variadas perspectivas.

Resultados e Discussão

As quarenta e seis (46) produções são pesquisas científicas de abordagem qualitativa, com procedimentos do tipo estudo de campo ou de caso. São majoritariamente das regiões Sudeste e Nordeste do país, com exceção de uma única produção da região Sul. Da região Sudeste, obtivemos vinte e uma (21) produções ao todo, sendo catorze (14) do estado de São Paulo, quatro (4) do estado do Rio de Janeiro e três (3) de Minas Gerais. Da região Nordeste, encontramos um total de vinte e quatro (24) produções, sendo doze (12) de Pernambuco, oito (8) do Rio Grande do Norte, duas (2) do estado da Bahia, uma (1) do Piauí e outra (1) da Paraíba. A única produção encontrada da região Sul é do Paraná. Não se localizaram pesquisas referentes às outras regiões geográficas do país.

Todas as pesquisas fazem uso da Teoria das Representações Sociais como aporte teórico. Encontramos vinte e quatro (24) pesquisas que se orientam pela abordagem original da teoria desenvolvida por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet, vinte (20) pesquisas fundamentadas na abordagem cognitivo-estrutural, de Jean-Claude Abric, e duas (2) pesquisas que fazem uso da abordagem societal de Willem Doise.

No que diz respeito aos sujeitos e aos *loci* das pesquisas, encontramos vinte e três (23) pesquisas que abordam os estudantes de Pedagogia e licenciaturas diversas de instituições públicas e/ou privadas de Ensino Superior, catorze (14) pesquisas que estudam o professor da educação básica de escolas públicas e/ou privadas, oito (8) pesquisas que tratam do professor de Ensino Superior de instituições públicas e/ou privadas e uma (1) pesquisa que aborda os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID).

E em relação aos instrumentos de coleta de dados, encontram-se, entre os mais utilizados: questionário (29 pesquisas), entrevista semiestruturada (27 pesquisas), Associação Livre de Palavras (22 pesquisas), narrativas de vida (5 pesquisas), grupo focal (4 pesquisas), observação

participante (uma pesquisa), classificação hierárquica de palavras (uma pesquisa). Além disso, 15 pesquisas sinalizaram o uso de *softwares* para auxílio no processamento e análise dos dados: EVOC, SPSS, ALCESTE, Trideux e Excel. Abaixo, apresentamos um quadro com todas as produções localizadas.

Quadro nº 1
Pesquisas científicas localizadas no levantamento bibliográfico

Nº	TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	FONTE	TIPO
01	Muito merecimento, pouca valorização: representações sociais de licenciandos sobre a Docência	SALES, L.C. (PPGED/UFPI) LOPES, A.P.C. (PPGED/UFPI)	2004	ANPEd (GT-14)	Anais
02	O (des)prestígio social na profissão docente: o ser professor/a nas séries iniciais	MAIOLI, E.E.C. (UFBA)	2004	CAPES	Dissertação
03	A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura	RIBEIRO, M.L. (UEFS) SOARES, S.R. (UNEB)	2006	ANPEd (GT-08)	Anais
04	Representações sociais da aprendizagem docente por professores universitários	SARAIVA, A.C.L.C. (UFV)	2007	ANPEd (GT-08)	Anais
05	Professor, profissão? Em busca de representações sociais de professores acerca do trabalho docente	BARROS, C.L.S. (UNESA-RJ)	2007	CAPES	Dissertação
06	Representações sociais de ética e o trabalho docente	GONÇALVES, H.M. (UNESA)	2008	ANPEd (GT-13)	Anais
07	Representações sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco	SHIMIZU, A.M. (UNESP) GOMES, A.A. (UNESP) ZECHI, J.A.M. (UNESP) MENIN, M.S.E. (UNESP) LEITE, Y.U.F. (UNESP)	2008	ANPEd (GT-08)	Anais
08	Representações sociais de alunas de pedagogia sobre o trabalho docente: estágio e experiência	LIMA, R.C.P. (UNESA); FERNANDES, M.C.S.G. (CUML); GONÇALVES, M.F.C. (CUML)	2008	ANPEd (GT-04)	Anais
09	A formação do professor de matemática: um estudo das representações sociais	SILVA, R. D. da (UFPE)	2008	PPGEdu/UFPE	Tese

10	Gênero e profissão docente: as representações sociais das alunas egressas do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia/ UNESP, Campus de Presidente Prudente	SANTOS, E. A. dos (UNESP)	2008	BDTD/CAPES	Dissertação
11	Um estudo das representações sociais sobre o trabalho docente dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia	SANTOS, S. P. (UFU)	2008	BDTD	Dissertação
12	Representações sociais de professor partilhadas por licenciados a partir de imagens de professor	LUSTOSA, F.L. de C.G. (UFRN)	2008	BDTD/CAPES	Tese
13	Era um sonho desde criança: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB	CAMPOS, J.R. (UFRN)	2008	CAPES	Dissertação
14	Representações sociais: para além da identidade do pedagogo docente	RAMOS, L.M. (UNESP)	2008	CAPES	Dissertação
15	Representações profissionais sobre o trabalho docente	ABDALLA, M.F.B. (Unisantos)	2009	ANPEd (GT-04)	Anais
16	Profissão professor de matemática: um estudo sobre as representações sociais	ESPÍNDOLA, E. B. de M. (UFPE)	2009	PPGEdu/UFPE/ BDTD	Dissertação
17	A autoridade docente nas representações sociais de professores(as): implicações no espaço da sala de aula	ALBUQUERQUE, M.C. de (UFPE)	2009	PPGEdu/UFPE	Dissertação
18	(Des)Caminhos do poder profissional docente: uma leitura das representações sociais do professor	COSTA, M ^a A.T.S. da (UFPE)	2009	BDTD	Tese
19	Profissão docente: um estudo das representações sociais do ser professor	SANTOS, P. I. dos (UFPE)	2010	PPGEdu/ UFPE/ BDTD/ CAPES	Dissertação
20	As representações sociais dos alunos da licenciatura em matemática sobre a profissão docente	ROMA, J.E. (PUC-SP)	2010	BDTD/CAPES	Tese
21	Representações sociais dos estudantes dos cursos de licenciaturas sobre seus bons professores	ANDRADE, S.M.S.S. de (UNISANTOS)	2010	CAPES	Dissertação
22	Representações sociais de física e do ensinar por um grupo de licenciandos em física da UFRN	BRAZ, M.C.D.L. (UFRN)	2011	ANPEd (GT-08)	Anais
23	Representações sociais sobre a profissão docente: a visão de formadores de professores de educação infantil	PRADO, A.E.F.G. (PUC-Campinas)	2011	CAPES	Dissertação

24	Representações sociais sobre o ser professor: indícios da constituição da identidade docente	LAZZARI REIS, A.C. de (UFV)	2011	CAPES	Dissertação
25	Representações sociais de docência no ensino superior: olhar dos licenciandos	SALES, M.P.S. (UFPE/FAFICA)	2012	ANPEd (GT-08)	Anais
26	Docência no ensino superior nas representações sociais de estudantes	SALES, M.P. da S. (UFPE)	2012	PPGEdu/UFPE	Dissertação
27	A Tessitura de sentidos: representação social de licenciados do curso de Letras da UFRN sobre o ensinar	SILVA, A.K.A. da (UFRN)	2012	BDTD	Dissertação
28	Representações sociais sobre docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores	NÓBREGA, S.S. (UFPB)	2012	BDTD	Dissertação
29	Representações sociais de professores da educação profissional sobre a identidade docente	PEREIRA, A.F.G. (UNISANTOS)	2012	BDTD/CAPES	Dissertação
30	Formação e vivências: a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá, Acre	LIMA, M.A.R. de - (UFRN)	2012	CAPES	Tese
31	O profissional professor e a educação inclusiva: Representações sociais em construção.	KAUSS, C.T. (UNIGRANRIO) REIS, H.M.M.S. (UNIGRANRIO)	2013	ANPEd (GT-08)	Anais
32	Representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de pedagogia	MANDÚ, T.M.C. (UFPE)	2013	PPGEdu/UFPE	Dissertação
33	Professora de educação infantil: representações sociais e identidade profissional	SILVA, Idélia. M. de B. (UFPE)	2013	PPGEdu/UFPE	Dissertação
34	Formação pedagógica nas representações sociais de estudantes de licenciaturas	GOMES, V.C. (UFPE)	2013	PPGEdu/UFPE	Dissertação
35	As representações sociais dos(as) professores(as) em formação sobre a (re)constituição da identidade profissional	BORBA, D.A. (UNISANTOS)	2013	BDTD	Dissertação
36	A docência na educação infantil: representações sociais dos professores cursistas do proinfantil do estado do Rio Grande do Norte sobre o trabalho docente	MAIA, A.M.C.A. (UFRN)	2013	CAPES	Tese

37	Identities docentes em construção: representações sociais dos bolsistas pibid sobre o programa de formação e ser professor	SILVA, Géssica. P.C. e (PUC-PR)	2013	CAPES	Dissertação
38	O lugar da docência na universidade: uma análise das representações sobre o professor universitário	GOULART, G.A.R. (USP)	2013	CAPES	Dissertação
39	Profissionalidade docente: um estudo sobre as representações sociais de competência para ensinar matemática de professores brasileiros e franceses	ESPÍNDOLA, Elisângela. B. de M. (UFPE)	2014	PPGEdu/UFPE	Tese
40	As representações sociais de licenciandos em química sobre "ser professor"	MIRANDA, C.L. (USP)	2014	BDTD	Dissertação
41	Profissão docente: o consenso das representações sociais de professores iniciantes	MACHADO, L.B. (UFPE)	2015	ANPEd (GT-20)	Anais
42	Docência na educação superior nas representações sociais de professores de instituições pública e privada: interfaces com sentimentos de identidade profissional e com profissionalidade docente	SILVA, Maria da C.V. da (UFPE)	2015	PPGEdu/UFPE	Tese
43	Representações sociais de docência universitária por professores das ciências exatas e da natureza da UFPE	SILVA, Nathali. G. da (UFPE)	2016	PPGEdu/UFPE	Dissertação
44	Ser professor: representações sociais de professores	PRYJMA, L. C. (UNESP)	2016	BDTD/CAPES	Tese
45	O que é ser professor? Representações sociais sobre a profissão docente por estudantes não tradicionais em formação em Marília-SP e Estocolmo	GUERREIRO, P. L. P. (UNESP)	2016	BDTD/CAPES	Tese
46	Representação social e docência: um estudo sobre a formação de licenciandos da UFRN (Campus Central) a partir do programa institucional de bolsa de iniciação a docência (PIBID)	MORAIS, E. M. de (UFRN)	2017	BDTD	Dissertação

De modo geral, as pesquisas apresentaram variados enfoques temáticos relacionados à profissão docente enquanto objeto das representações sociais. Na ANPEd, a profissão docente apresenta-se sob os enfoques: o início da carreira docente; a docência na perspectiva da educação inclusiva; a docência no ensino superior; a formação, a identidade e aprendizagem docente; a prática educativa nos cursos de licenciatura; o ensinar; a desvalorização do professor; a ética e o trabalho docente.

No PPGEdu/UFPE, as pesquisas revelam-se sob os enfoques: o ser professor; a

profissionalidade docente; a competência do ensinar; a identidade e formação docente; a docência no ensino superior; a docência na educação infantil; o campo de atuação do pedagogo; e a autoridade docente. Na BDTD, as pesquisas apresentam os seguintes enfoques: o ser professor; o ensinar; a formação docente; a experiência dos alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); a identidade docente; o poder profissional; a docência na educação infantil; o gênero e profissão docente; o trabalho docente.

Por fim, na CAPES, as pesquisas possuem os seguintes enfoques: o ser professor; a docência no ensino superior; a docência na educação infantil; a docência nas séries iniciais; a identidade docente; a formação docente; o bom professor; o gênero e profissão docente; o desprestígio social; o trabalho docente. A seguir, um quadro geral dos referidos enfoques:

Quadro nº 2

Os enfoques das pesquisas científicas sobre a representação social da profissão docente

FONTES	ENFOQUES
ANPEd	Início da carreira docente (1); Docência na perspectiva da educação inclusiva (1); Docência no ensino superior (3); Formação docente (2); Identidade docente (1); Aprendizagem docente (1); Prática educativa nos cursos de licenciatura (1); Ensinar (1); Desvalorização docente (1); Ética e docência (1); Trabalho docente (4).
PPGEdu/UFPE	Ser professor (2); Profissionalidade docente (2); Competência do ensinar (1); Identidade docente (1); Formação docente (2); Docência no ensino superior (3); Docência na educação infantil (1); Campo de atuação do pedagogo (1); Autoridade docente (1).
BDTD	Ser professor (7); Ensinar (1); Formação docente (3); Experiência dos alunos do PIBID (1); Identidade docente (2); Poder profissional (1); Docência na educação infantil (1); Gênero e profissão docente (1); Trabalho docente (1).
CAPES	Ser professor (8); Docência no ensino superior (1); Docência na educação infantil (2); Docência nas séries iniciais (2); Identidade docente (4); Formação docente (3); Bom professor (1); Gênero e profissão docente (1); Desprestígio social (1); Trabalho docente (1).

Fonte: dados da pesquisa

No quadro acima, apresentamos a relação dos enfoques temáticos em torno das representações sociais da profissão docente conforme as fontes bibliográficas pesquisadas e, ao lado, em parênteses, a frequência em que essas temáticas aparecem nas discussões das pesquisas encontradas no levantamento bibliográfico (incluindo as pesquisas que foram localizadas em mais de uma fonte).

Notamos, a partir do levantamento realizado, que a justificativa para a realização das pesquisas parte da própria experiência profissional do pesquisador e da convivência diária com os professores. Os autores desses trabalhos puderam observar que, ao tratar sobre o cotidiano docente, os docentes deixavam vir à tona suas expectativas, preocupações, contradições, ambiguidades e até mesmo preconceitos no tocante ao exercício da profissão.

O interesse das pesquisas está, principalmente, em apreender as representações sociais do ser professor e do ensinar. Esses trabalhos focalizaram as práticas em sala de aula, principalmente nas modalidades de ensino da educação infantil e do ensino superior, apontando que

[...]essas representações estão constituídas, sobretudo, por elementos profissionais, normativos e funcionais, articulados às funções cognitiva, sociocultural e ética do exercício profissional, enquanto orientadores da prática social docente, cujo núcleo tem em sua centralidade os termos – compromisso e responsabilidade. [...] Há um reconhecimento por parte dos professores da necessidade de uma formação continuada e da construção de saberes específicos da docência, como contributos para a sua atuação profissional, aliado à importância de um conjunto de princípios que levem em conta *o compromisso* e *a responsabilidade* do trabalho do professor; há também um reconhecimento do ensino e da pesquisa como elementos básicos da profissionalidade, bem como do papel mediador do professor no processo de ensino-aprendizagem [...]. (SILVA, 2015, p.8)

Analisar ainda a construção da identidade profissional dos docentes, as vivências da sua formação inicial e os processos de profissionalização. As pesquisas argumentam que “[...]buscam, por diferentes caminhos, ressignificar o trabalho do professor com objetivo de proporcionar uma formação que os prepare para o enfrentamento dos desafios postos à escola na contemporaneidade”. (SANTOS, 2010, p.10)

Também buscam discutir a valorização e o desprestígio da docência enquanto profissão. Sobre isso, comentam:

O desprestígio social da profissão se expressa no lugar que os conhecimentos do professor têm na formação do aluno, há uma desvalorização social do professor pelos membros da sociedade. [...] A representação social de que existe um desprestígio da profissão docente manifesta-se tanto nas condições de trabalho e no tratamento que recebe por parte dos alunos, do governo e da sociedade. (BARROS, 2007, p.69)

Em relação aos autores mais utilizados para embasamento das discussões e das análises da profissão docente, principalmente nos enfoques relacionados ao ser professor, ao trabalho docente e à profissionalização docente, destacam-se Arroyo (2000), Barisi (1982), Bourdoncle (1991, 1993, 1995), Braem (2000), Bueno e Catani (2000), Cavaco (1993), Contreras (2002), Costa (1995), Fonseca (1997), Nóvoa (1995, 1997), Oliveira (2004), Pimenta (1999), Roldão (2005), Tardif e Lessard (2005) e Veiga e Cunha (1999).

Behrens (1999), Freire (1998), Libâneo (1985, 2001, 2012), Moraes (1997), Mizukami (1986), Pimenta (1999), Rios (2006), Sacristán (2003) e Zabala (1998) embasam as discussões sobre o ensinar, enquanto Cunha (1997) sobressai-se nas reflexões sobre o bom professor.

No que diz respeito à formação profissional dos docentes, destacam-se Brzezinski (1996), Candau (1998), Dourado e Paro (2001), Garcia (1999), Imbernón (2006), Papi (2005), Pereira (2000), Pires (1991), Ramalho *et al* (2003), Silva (2003), Tardif (2002) e Veiga *et al* (2009). Sobre os dilemas do início da carreira docente, há Corrêa e Portella (2012), Huberman (1995), Lima (2006), Papi e Carvalho (2013) e Papi e Martins (2009). E, sobre a desvalorização da profissão, apresentam-se Esteve (1999) e Oliveira (2004).

Os estudos sobre identidade profissional docente apoiam-se em autores como Canário (2003), Deschamps e Moliner (2009), Dubar (1997, 2003) e Placco (2007). Os trabalhos dedicados ao gênero e à docência, por sua vez, trazem os autores Beauvoir (1980), Campos (2002), Carvalho (1999), Louro (1997) e Ribeiro (1997), enquanto os que abordam a prática inclusiva na docência trazem Glat (2007) e Rodrigues (2011). E os que discutem a ética na profissão tomam por base Melo e Ribeiro (2003), Pegoraro (1995), Singer (1998) e Sung e Silva (1995).

Em relação à docência no ensino superior, são indicadas como referências: Abud (1999), Anastasiou e Alves (2005), Castanho e Castanho (2000), Chamlian (2013), Cunha e Leite (1996), Grígoli (1990), Mazetto (1998), Pimenta e Anastasiou (2000), Vala (2006) e Zabalza (2004). Sobre a discussão da docência na educação infantil, indicam Kramer (1995) e Kuhlmann Jr (1998, 2005).

As referências metodológicas mais utilizadas são de base qualitativa, e os autores mais citados são: Bardin (1977), Bogdan e Biklen (2004), Chizzotti (2001), Gatti (2002, 2005), Lüdke e André (1986) e Minayo (2000). Desse modo, as pesquisas reforçam a ideia de que o estudo das representações sociais se faz mais adequado sob a abordagem qualitativa, pois esse tipo de pesquisa busca dar atenção aos significados que os sujeitos dão ao objeto, considerando seus variados pontos de vista e a forma como lidam com as questões levantadas.

Por fim, no âmbito das representações sociais, os estudos trazem diversos autores vinculados à matriz original e seus desdobramentos, com destaque para Abric (1989, 1994, 2000), Almeida (2009), Doise (2012), Farr (1995), Garnier e Rouquette (2000), Gilly (1989), Jodelet (2001, 2005), Menin e Shimizu (2005), Moreira e Oliveira (1998), Moscovici (1978, 2003), Moscovici e Doise (1991, 1985) e Sá (1996, 1998).

Sendo assim, é notável que as pesquisas que tomam as representações sociais como objeto de estudo estão se baseando não apenas no autor de origem, mas buscando também perspectivas de outros autores que trazem desdobramentos da teoria de base. Procuramos, assim, compreender como a produção de conhecimentos plurais constitui e reforça a identidade dos grupos, como influi em suas práticas e como estas reconstituem seu pensamento, ou seja, as representações.

Considerações Finais

Concluimos que a produção científica brasileira sobre a profissão docente na perspectiva da Teoria das Representações Sociais tem sido crescente e apresenta diversos enfoques e perspectivas teórico-metodológicas.

As pesquisas examinadas no presente estado da arte sugerem que as representações sociais da profissão docente estão atreladas aos elementos de aprendizagem, de interação, de ação e ensino. Argumentam que os professores constroem sua identidade profissional através dos significados trazidos de suas experiências de vida e vivências na formação.

Alegam que os professores, inseridos numa sociedade marcada por constantes mudanças de paradigmas, parecem responder positivamente ao desafio de transformar a sua prática educativa, adequando-a a um modelo mais inclusivo, dinâmico e flexível. As pesquisas ainda

indicam que os valores e os conhecimentos priorizados para pensar e, conseqüentemente, agir estão fortemente vinculados ao cuidado e à aceitação das diferenças.

Os estudos que discutem as questões de gênero apontam ainda que a profissão docente é constituída por representações que se organizam em torno das imagens de gênero, de proletarianização e de precarização, de vocação e de sacerdócio. Além disso, a profissão está ligada ao cuidar e à maternagem e à feminização, o que contribui para sua caracterização como uma semiprofissão.

No entanto, as pesquisas indicam uma representação ligada aos sentimentos negativos que apontam o professor como um profissional pouco valorizado socialmente. Sinalizam que tais representações podem mobilizar, em muitos professores, atitudes pessimistas em relação à profissão escolhida, vindo a afetar a sua autoestima e a comprometer o interesse para desempenhar o seu trabalho.

Dessa forma, as pesquisas sugerem a necessidade de ações político-administrativas que valorizem e respeitem o professor, reconhecendo suas especificidades e necessidades formativas, de modo a obter uma ressignificação de seu papel educativo.

Consideramos que o presente estudo exploratório permitiu um amplo olhar sobre o estado da arte das pesquisas sobre a profissão docente na perspectiva da Teoria das Representações Sociais, produzidas em todo o país. Realizar um levantamento bibliográfico sobre nosso objeto de estudo, a profissão docente, contribuiu de forma enriquecedora para nosso aprendizado enquanto pesquisadores, pois proporcionou uma visão geral de como nossa pesquisa de Mestrado está relacionada com os enfoques, as abordagens e lacunas das pesquisas científicas brasileiras.

Referências

GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. Tradução de Serlei Maria Fischer Ranzi e Macióvia Correa da Silva. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 231-252, 2002.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROMANOWSKI, J. P. & ENS, R. T.. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em Educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, n. 19, set./ dez. 2006.

SÁ, C.P.. **A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____.; ARRUDA, A. O estudo das representações sociais no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Edição Especial Temática, p.11-31, 2000.

SILVA, M. C. S. **Inclusão e deficiência: em busca das representações sociais na mídia impressa em Natal/RN**. 170f. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

Capítulo II

Resiliência, Habilidades Socioemocionais e Formação Docente: Possibilidades

Tatiana Lima Brasil
Mariana Arantes

Introdução

O presente artigo investiga os efeitos de uma intervenção voltada para a promoção de resiliência e desenvolvimento de habilidades socioemocionais em alunos do curso de graduação em Pedagogia cujo objetivo é compreender suas implicações no processo formativo docente.

Para tal, a resiliência é tomada como a capacidade que permite ao indivíduo, ao grupo ou comunidade, se prevenir, minimizar e ultrapassar as marcas ou efeitos das adversidades vividas ao longo de suas trajetórias. As habilidades socioemocionais são entendidas como o desenvolvimento de capacidades que levam ao manejo adequado das emoções com o intuito de influenciar pensamentos e ações, proporcionando mais qualidade às relações humanas.

Perante os embates e agruras da vida, é preciso reagir e buscar formas de resistir e transformar-se. Existe um antigo e lato conceito que descreve esta necessidade humana – “a resiliência” – como algo que nos faz voltar ao estado consciente, após um estado de choque, levando-nos a ultrapassá-lo. Porém, é bem mais que isso, pois não é preciso apenas ultrapassá-lo, mas aprender com as adversidades, com as situações difíceis, com os traumas e as dores. O sujeito cria uma espécie de invólucro em si mesmo, que o torna capaz de estar cada vez mais inteiro e consigo, facilitando as relações intra e interpessoais. E, para o seu desenvolvimento, competências relacionadas às habilidades socioemocionais, como alfabetização emocional, autoconhecimento e autogestão, mostram-se imprescindíveis.

Como os processos educacionais são regidos pelas interações humanas, não cabe tratar do individual desprezando o coletivo. Portanto, consideramos que cabe discutir como a promoção de resiliência e o desenvolvimento da mesma podem ajudar na prática do trabalho docente se forem incluídos na formação do profissional.

Em momentos de peculiares exigências no campo da formação, elevados são os níveis de competitividade, com uma busca acirrada por um espaço no mercado de trabalho. Tem sido comum negligenciar o sujeito, olhar e considerar o outro e as suas possibilidades de realizações, pois leva-se em conta, muitas vezes, apenas a corrida pela “realização” profissional e pelo retorno financeiro. Assim se esquece de que a autoformação é necessária para preservar o professor, reagir e ordenar o mundo, as necessidades, as prioridades, os desejos, as ações em determinadas situações, para poder dar respostas concretas às exigências de sobrevivência.

A resiliência como um processo de ser afetado, enfrentar e transformar as adversidades em potencialidades de crescimento (CYRULNIK, 2007; GROTH, 2005; YUNES, 2006)

surge como uma possibilidade de enfrentamento e saídas diante de condições adversas, desafiando o modo naturalizador de ver esses espaços e instigando a ampliação das visões dos envolvidos no processo.

Segundo Guzzo (2015), para discutir processos de resiliência, é preciso ter claro o horizonte político para onde as intervenções estão sendo dirigidas, na tentativa de favorecer uma consciência política de ser sujeito de sua própria história e de sua possibilidade de operar mudanças no cotidiano. Assim como as habilidades socioemocionais contribuem para o aumento da autoconfiança que lhes permitirá enfrentar melhor os riscos implícitos da profissão docente na medida em que fará diminuir a ansiedade, permitirá um julgamento mais equilibrado e facilitará a criatividade e a inovação diante dos fatos.

Diante disso, os sistemas de educação precisam contemplar a formação do cidadão para a nova realidade social, possibilitar o desenvolvimento de mecanismos físicos, biológicos, psíquicos, sociais, emocionais, éticos e religiosos que os torne mais resiliente e passível de estabelecer relações interpessoais sadias.

A partir das nossas inquietações, o desejo de pesquisar a resiliência e as habilidades socioemocionais numa perspectiva de formação assumiu uma nova conotação, perfazendo os caminhos advindos da angústia, do sofrimento e das dores tão bem conhecidos da prática profissional docente.

Observamos a importância de trabalhar conteúdos que, ao mesmo tempo, cumprissem sua função teórico-reflexiva, e, principalmente, pudessem ser transpostos para a prática cotidiana dos alunos. Partimos do seguinte questionamento: Como os processos de promoção de resiliência aliados às habilidades socioemocionais, através de uma intervenção, podem colaborar com a formação docente?

Nesse sentido, buscamos investigar os efeitos de uma intervenção voltada para a promoção de resiliência e de habilidades socioemocionais em alunos do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior (IES) da região metropolitana do Recife.

Desenvolvimento

Numa tentativa longínqua e constante, a educação tem buscado avançar nos processos que a compõem desconstruindo problemas antigos. Porém, quando pensamos na formação docente, é clara e perceptível a negligência de alguns itens, por se tratarem de fragilidades no e do campo, e de outros, por não haver um consenso sobre os mesmos.

Segundo a LDBE nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 1º,

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p.1).

Diante de tal afirmação, inferimos que é na educação que se encontra a oportunidade de transformar essa realidade e modificar os rumos da humanidade para chegar a uma sociedade justa, igualitária e fraterna, o que, aos nossos olhos, deveria acontecer em

todos os espaços onde há ação humana. Em algumas esferas, no entanto, não há clareza e/ou consciência de que a educação está acontecendo, ficando ainda restrita ao espaço/ ambiente escolar sua evidência, onde se espera que os professores façam essa educação acontecer; apesar de sabermos da ampliação necessária dos espaços de saber.

Reforçando condições competitivas e provocadoras de mal-estar, a LDB9.394/96 diz que o indivíduo deve ser formado para o exercício da cidadania, para a qualificação e para o mercado de trabalho, ou seja, deve atender majoritariamente à lógica do ter. Esse que parece ser o fim último da formação humana, segundo nossas leis, talvez seja o reducionismo que cause um dos maiores sofrimentos no exercício docente. Deixa-se de ser-si-mesmo para ser um conjunto de regras e saberes estabelecidos que, por vezes, não geram satisfação ou interesse por parte de quem está se dispondo a aprender. Tal movimento acarreta um ciclo adoecido do não saber, ou do não interesse, levando os docentes a uma desmotivação e até à descrença no seu potencial formativo.

A base de toda sociedade e dos princípios políticos, éticos, tecnológicos e organizacionais nela existentes são sustentados por uma dimensão de conhecimentos e saberes. Tardif e Lessard (2008) afirmam que a instrução é indissociável do mundo social uma vez que a grande maioria de seus atores, em diferentes graus e formas, são escolarizados. Salientam ainda que é no ambiente escolar que ocorre a formação do homem que irá assumir os papéis, promover as mudanças e as transformações da sociedade.

Esses autores apontam ainda que a construção da identidade do docente, seja individual, seja coletivamente, deve ser como algo surgido do processo de relação com o fazer, isto é, elaborada a partir dele mesmo, no exercício do seu trabalho, do modo como o vivencia e dá significado a ele. O professor competente, sob esse foco, seria aquele que possui experiência e consegue lidar com situações que se repetem e para as quais criou estratégias e rotinas de solução. A subjetividade, portanto, prevalece sobre a formação acadêmica e os conhecimentos teóricos.

É sob a orientação dos professores que estão centenas de vidas em formação, podendo ser direcionadas para a construção da sociedade que sonhamos. Para tanto, é necessário que esses profissionais tenham consciência e habilidade para fazer essa intervenção. A preocupação primordial, nesse sentido, é a formação desses profissionais. Assim, Campos (2004, p.1) afirma que são:

As novas tarefas colocadas aos sistemas educacionais: propiciar a construção das competências necessárias à constituição de sujeitos sociais dotados da adaptabilidade necessária à inserção em contextos sociais marcados cada vez mais pela incerteza.

O processo de formação de professores no Brasil atravessa um momento crítico de redefinições políticas e de reestruturação nas bases educacionais, verificável na nova BNCC (BRASIL, 2018), que visa a preparar profissionais da área capacitados a responder aos desafios da docência e da gestão, em um mundo globalizado, que exige múltiplas competências e habilidades, em direção a mais autonomia. Uma exigência que está além do contexto formativo hoje existente.

Para Nóvoa (2009), a crise docente é um fenômeno que já vem se arrastando por longos anos e sem perspectiva de superação em curto prazo. Traz como consequências desmotivação pessoal, elevados índices de insatisfação profissional, absenteísmo, abandono, desinvestimento e indisposição constante, sem falar nas muitas dificuldades de relacionamentos inter e intrapessoais que se desvelam ao longo do exercício.

Como se esses fatores não fossem suficientes para a situação que vivenciamos, Gomes (2017) constata que a legitimidade no quesito empregabilidade vem falindo, ou seja, podemos apontar o não investimento na educação e a não preocupação em construir uma rede sólida de profissionais que verdadeiramente façam acontecer, visto que, na totalidade das redes estaduais de ensino, existem 495.150 professores concursados e 249.782 professores temporários; ou seja, a cada 3 professores efetivos, 1 é temporário. Em 10 estados brasileiros, o percentual de temporários é superior a 50%: Espírito Santo (73,62%), Acre (64,35%), Piauí (64,02%), Ceará (58,82%), Mato Grosso (58,38%), Minas Gerais (57,93%), Santa Catarina (55,16%) e Pernambuco (50,12%). Em Alagoas, o percentual chega a 82,37%.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, artigo 206, inciso V, o ensino deverá ser ministrado com base na valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas. A contratação de professores temporários também é prevista na Constituição – Art. 37, inciso IX –, como o nome indica, em caráter temporário, excepcional, provisório.

Diante desse desamparo e de toda situação que circunda a atividade docente, assim como todas as críticas feitas e as por vir, torna-se primordial pensar uma forma em que seja possível construir uma epistemologia do professorado. É preciso rever o atual modelo de formação, pois “não se pode exigir que docentes realizem em suas aulas o que não veem aplicado na própria formação” (MIZUKAMI, 2002, p. 39). Para tanto, há de se (re)pensar como deverá ser realizada a formação docente, de modo que integre a teoria e a prática pedagógica de forma eficiente para ambos, professores e alunos.

De tal maneira, pensamos a formação como algo que deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos, de modo a priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia. Mediante esse novo olhar, estar-se-á contribuindo para a consolidação de práticas profissionais que ultrapassem os limites da educação bancária (FREIRE, 1980; FREIRE, SHOR, 1986), segundo a qual o aluno é um receptor passivo, um depósito de conteúdos transmitidos pelo professor, para assumir uma nova perspectiva na qual o estudante é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da (re)construção do próprio conhecimento e, assim, de sua formação em um sentido mais amplo.

É preciso olhar para todo o entorno, para tudo que faz parte do processo formativo e da prática pedagógica, (re)conhecendo as limitações, o cansaço, o estresse bem como tudo que gera prazer e satisfação. As ações de formação pedagógica, segundo Zabala (2004), precisam ser baseadas tanto nas necessidades de desenvolvimento individuais do professor, como nas necessidades institucionais; necessitam integrar a motivação intrínseca

do professor em participar de processos formativos com o reconhecimento externo, como a avaliação institucional e a valorização da carreira docente, pois docência exige uma preparação específica, como qualquer outra profissão.

Adotamos o conceito de formação docente numa perspectiva de possibilidade/aprendizagem contínua e duradoura, na qual o professor é sujeito ativo, descobrindo a si mesmo como profissional, que organiza suas ideias, fundamenta, investiga e reconstrói sua prática e teoria, numa perspectiva reflexiva, sem perder de vista seus propósitos educacionais. Pretende-se que essa formação seja alicerçada nas necessidades, nas dúvidas, nas perspectivas dos próprios docentes, para que se envolvam e gerem mudança em sua prática pedagógica (DOS SANTOS JUNGES, BEHRENS, 2016).

Não há coerência em solicitar ao professor que influa no aprendizado integral do aluno sem oferecer ao próprio condições para que se desenvolva plenamente. E, se o educador não vivenciar essa transformação, não conseguirá transmitir valores porque essa incoerência será percebida no ambiente escolar. A formação dos professores deve ser o primeiro passo. É uma condição indispensável para que seja possível influenciar positivamente o clima emocional da escola, desenvolvendo atitudes de cuidado consigo e com os outros, considerando diferentes respostas afetivas como estratégias relacionais e sentindo-se parte integrante e responsável pela qualidade do meio em que vive (GONSALVES, 2015).

Pensar assim não nos faz descartar as situações nas quais estão inseridos os professores em seus diversos espaços de trabalho, uma vez que adotamos a formação docente como uma possibilidade de crescimento/aprimoramento contínuo. Vale ressaltar que um dos maiores problemas que enxergamos em toda formação são os mais variados sintomas de estresse, de dor, de cansaço, de esgotamento, dentre as diversas patologias atribuídas à atividade docente (COSTA *et al.*, 2013; SILVA *et al.*, 2015). Com isso, o processo formativo também deve ser um campo para lidar com as adversidades internas e externas, de maneira a propiciar uma melhor convivência com o problema. O mal-estar docente é algo que muitas vezes adocece e/ou invalida o sujeito.

Jesus (2004, p. 122) aponta que o “conceito de mal-estar traduz um processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão”. Também distingue três etapas no desenvolvimento do processo de mal-estar docente: na primeira etapa, as exigências profissionais excedem os recursos do professor, provocando estresse; na segunda, o professor tenta corresponder a essas exigências, aumentando seu esforço; e, na terceira, aparecem os sintomas que caracterizam o mal-estar docente.

No campo educacional brasileiro hoje, os professores, em sua grande maioria, são reféns de uma situação na qual não conseguem ser ouvidos como profissionais sérios e capazes. Porém, os docentes costumam estar mais aptos a apontar os “nós” do sistema do que enfrentá-los, mesmo porque são vistos como meros executores de tarefas. “E, assim, as mudanças vão e vêm idealizadas ao sabor de simpatias pessoais, cada vez que nova equipe gestora (nas esferas federal, estadual ou municipal) assume o poder” (ZAGURY, 2006, p. 21). Acreditamos que mudanças podem vir a ocorrer, porém a educação ainda não

conseguiu assumir o papel transformador perante a nossa sociedade, não atingindo as bases da mudança de um pilar que diga respeito ao empoderamento social.

O papel do professor vem se alterando, o prazer da docência e a representatividade de outrora já não têm os mesmos sabores, devido a diversos fatores, dentre eles: a carência de tempo suficiente para realizar um trabalho decente no qual ele tenha prazer e que não seja apenas fonte de renda (mínima); as dificuldades dos alunos e as aulas cada vez mais numerosas; o trabalho burocrático que rouba tempo da tarefa principal – ensinar – e é fator de fadiga; a descrença no ensino como fator de modificações básicas das aprendizagens dos alunos; a modificação no conhecimento e nas inovações sociais como desafios que provocam grande ansiedade e sentimento de inutilidade (STOBÄUS, MOSQUERA, SANTOS, 2007).

A Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico – OCDE (2011, 2015) e o Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2014) defendem um processo educativo que desenvolva habilidades socioemocionais que envolvam a formação do “trabalhador resiliente”, conceituado como elemento empoderador para a classe trabalhadora, ao se tornar apta para agir de forma positiva em situações de “vulnerabilidade social”. A tese da OCDE (2015) é a de que o “trabalhador resiliente” tem o “poder” de impulsionar o “progresso social”.

Cardoso da Motta e Leher (2017) relatam que, no processo de formação do “trabalhador resiliente”, este adquire habilidades socioemocionais, tais como empatia, capacidade de liderança, iniciativa e resiliência, que promovem atitudes positivas diante de circunstâncias adversas. Nossa percepção sobre tais concepções vai além dessa condição apresentada. Apontamos a resiliência como possibilidade, estratégia de vida e um modo operante de estar frente às diversas adversidades que se passa na vida.

Assim, assumimos resiliência como um processo integral que contempla as dimensões subjetiva, intersubjetiva, objetiva e interobjetiva do ser, possibilitando a superação de eventos traumáticos vividas ao longo de suas trajetórias (BRASIL, FERREIRA, 2016). E, para sua promoção, habilidades que levam a respostas emocionais adequadas do sujeito ao contexto inserido não podem ser descartadas.

Em recente pesquisa, Fajardo, Minayo e Moreira (2013) identificaram no território brasileiro uma literatura que explora a vertente da educação escolar associada à resiliência por duas perspectivas: a de um olhar sobre os sujeitos-alvo do processo educacional, no caso alunos, adolescentes de escolas da rede pública, de classes populares e submetidos a contextos de vida marcados pela violência (ASSIS, 2005; ASSIS, PESCE, AVANCI, 2006); e a que problematiza a posição dos educadores no desenvolvimento de suas experiências e de posturas resilientes (ANTUNES, 2003; BARBOSA, 2006; TAVARES, 2001). Iremos nos deter no olhar sobre os educadores e suas experiências, como as mesmas os afetam e provocam “afetações” em outrem.

Tavares (2001) entende resiliência na área de educação como uma possibilidade de desenvolvimento do indivíduo, que permite o mesmo ser um agente transformador e de otimização do meio no qual faz parte. Ralha-Simões (2014) diz que o desenvolvimento pessoal constitui uma dimensão fundamental para definir a competência de qualquer

educador pelo seu papel potencializador, relativamente a todas as demais que, no seu conjunto, são essenciais ao seu adequado desempenho profissional.

Efetivamente existe uma evidente inter-relação entre o educador no seu todo e as suas características pessoais, sendo a sua identidade parte integrante da pessoalidade. Por conseguinte, urge encontrar espaços de integração das dimensões pessoal e profissional, de modo a permitir aos educadores apropriarem-se dos seus processos de formação, a fim de lhes dar um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Não obstante, Maissiat (2013, p. 57) interpreta a resiliência como um dos campos de referência para o ser-professor e a aponta como a “possibilidade de reagir de maneira positiva e criativa diante de situações adversas”. A emoção e o afeto, as habilidades socioemocionais (ou a ausência delas) já estão – sempre estiveram, na verdade – presentes nas salas de aula, dado que nos processos educacionais não é possível descartar a subjetividade nem a alteridade.

Para tanto, também consideramos habilidades socioemocionais as características que nos tornam seres humanos únicos, ou seja, a dinâmica interna da nossa multidimensionalidade (RÖHR, 2010, 2013) e nosso modo de *ser-estar-compreender* o mundo a partir das perspectivas neurofisiológicas, psicológicas, sociais e culturais (WILBER, 2006, 2007, 2010, 2011). Além disso, nossas percepções no determinado momento, nossas metas pessoais e nossas experiências subjetivas anteriores modificam a todo momento nossas respostas ao mundo.

Diante disso, a resiliência e as habilidades socioemocionais vêm sendo apontadas como elementos essenciais para a construção e o desenvolvimento do bem-estar pessoal e profissional do professor, visando a promover sua saúde mental e emocional, melhorando sua qualidade de vida, o que implica melhor rendimento em suas diversas atividades, gerando motivação e desejo pelo que faz. Desse modo, percebemos o tamanho e valor que a resiliência e as habilidades socioemocionais assumem diante da formação docente, visto que, a cada instante, se fazem necessárias as significações e ressignificações dos processos, das adversidades e dos traumas.

Ser educador no cotidiano escolar não é uma tarefa das mais fáceis, cabendo ao professor observar e procurar conhecer seus alunos, identificar seus problemas e queixas, além de compreender a frequência e contínuas manifestações comportamentais e emocionais (CRAIDY, KAERCHER, 2001). É importante também que o professor tenha noção das condições familiares dos alunos.

Sendo assim, é responsabilidade do professor “pré-ocupar-se” com o desenvolvimento dos alunos em todas as dimensões – física, emocional, intelectual e social –, além de compreender as leis, os recursos da rede de apoio, os sinais emitidos pelas crianças e as peculiaridades das famílias, questões básicas para o desenvolvimento humano (PIETRO, PISKE, YUNES, 2017).

Metodologia

Realizamos uma pesquisa participante como um método que proporciona ao pesquisador o conhecimento da realidade-alvo, além de uma integração através de uma contínua Ação-Reflexão-Ação da situação definida. Nesse tipo de pesquisa, os participantes-pesquisadores,

pela conscientização e entendimento para tomada de decisão, visam à transformação (GUARIENTE, BERBEL, 2000).

Participaram da intervenção vinte e seis (26) alunos do curso de Pedagogia, inscritos voluntariamente no curso de extensão ofertado pelas pesquisadoras na IES, no período de outubro a dezembro de 2016, perfazendo um total de 40 horas, distribuídas em 15 encontros. Para este artigo, utilizamos as entrevistas de quatro (4) alunos que foram selecionados através da escala de resiliência de Pesce *et al* (2005). Tomamos como referência os sujeitos que apresentaram maiores e menores escores de resiliência.

A entrevista semiestruturada foi elaborada pelas pesquisadoras a partir das informações obtidas nas avaliações iniciais e no encontro de esclarecimento da pesquisa. Os principais questionamentos que surgiram foram: A partir da experiência, o que entende por resiliência e emoções? A partir dessas temáticas, que implicações percebe para sua formação? Qual a relação entre resiliência, habilidades socioemocionais e formação docente? Como a noção de resiliência e de habilidades socioemocionais podem ajudar no seu processo formativo?

As análises constituíram-se a partir da perspectiva da Análise Temática de Minayo (2004, p. 209) que consiste “[...] em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado”. Constitui-se das fases da pré-análise, da organização do material, da análise e interpretação dos dados obtidos, até chegarmos às nossas conclusões para esse estudo.

Resultados

Discutimos, nesta seção, as respostas das entrevistas que foram agrupadas em três eixos temáticos: 1. Experiência com a intervenção; 2. Implicações para formação; 3. Relação entre resiliência e habilidades socioemocionais no processo formativo.

No primeiro eixo, foi possível perceber que os sujeitos dos relatos favoráveis à participação, mesmo diante da mobilização de sentimentos e da explanação sobre as temáticas, ainda apresentam uma certa rigidez quanto à conceituação das mesmas. Trata-se possivelmente de uma tentativa de não entendimento como modo de enfrentamento ao novo, ao que provoca mudanças, lucidez e autorresponsabilização, como podemos perceber nas falas a seguir:

Achei muito rica, importante para se compreender e compreender o outro. Trouxe uma diversidade de conceituações técnicas sobre os assuntos, mas que parece distante da minha realidade... (escola pública). Sei lá, é como se, sabe, pudesse nos ajudar na tarefa docente, mas não pudesse, entende? É como se tivesse que ter cuidado no que vou fazer e como, para não destruir sonhos, desejos. (SUJEITO 3)
Fantástica! Rica! Inteira! Inovadora! Poderíamos ter experiências assim em todos os períodos da nossa formação, quem sabe no final nós conseguiríamos entender de fato e bem minuciosamente o que é, como usar e sempre a nosso favor. Não saber
Fantástica! Rica! Inteira! Inovadora! Poderíamos ter experiências assim em todos os períodos da nossa formação, quem sabe no final nós conseguiríamos entender de fato e bem minuciosamente o que é, como usar e sempre a nosso favor. Não saber explicar o que é não quer dizer que não valeu a pena, que não aprendi, não é isso. Apenas é complexo estruturar uma forma de pensar e agir coerentes a meu favor. Mas uma coisa é certeza, preciso ter muito mais cuidado com minha forma de agir diante das diversas coisas, porque isso pode causar danos nas pessoas. (SUJEITO 22)

Viver tudo isso foi uma das melhores coisas do curso! Só não sei ainda como vou lidar com minhas emoções, porque sou do tipo que perco a cabeça fácil e ainda guardo tudo em minha mente. Fico pensando da dificuldade que tenho em sala de aula, na vida, com as pessoas... vou passar um tempo refletindo. (SUJEITO 17)

Falar de resiliência é deparar-se consigo mesmo e com todas as adversidades possíveis; para tanto, há uma necessidade de ter sido vulnerado, ferido, de maneira que temos desmontado a ideia de invulnerabilidade, como afirma Cyrulnik (2007). Assim, através da experiência com a intervenção promovida, os participantes defrontaram-se com suas atitudes frente às dificuldades, às possibilidades de fazer de outra forma, de repensar seu papel quanto educador e como isso tudo pode afetar a trajetória dos que fizeram parte de suas vidas.

Quando pensamos em emoções, achamos que é algo inato que temos e assim será para todo sempre, que não há transformações e que todos envolvidos em nossas relações interpessoais precisam compreender que é nosso modo de funcionar, onde nada se transforma, evolui ou se modifica. No entanto, baseados em uma perspectiva de abordagem integral, compreendemos a emoção como sendo o que une nossa dinâmica interna e externa, coemergente nas dimensões biológica, psicológica, social e cultural, influenciada e capaz de influenciar de igual modo e concomitantemente os aspectos individuais, coletivos, interiores e exteriores do indivíduo em sua forma de sentir, pensar e agir.

Trata-se de uma reação natural do organismo a um estímulo que não precisa ser real ou estar no tempo presente, nem mesmo ser consciente. As emoções surgem e se manifestam até quando a história acontece com outras pessoas com quem não temos relação, bastando que tenhamos conhecimento da mesma (ALZINA, PÉREZ-GONZÁLEZ, NAVARRO, 2015; ARANTES, 2014; CASSASSUS, 2009; POSSEBON, 2017).

Averiguando as falas dos dois participantes com os menores escores de resiliência, é possível perceber que a experiência proporcionou uma alteração no pensamento e modificou também os sentimentos deles, de maneira a serem vistos no cotidiano, na formação e no exercício docente. Tudo isso foi expresso na comparação entre os resultados da escala de resiliência, em que saem da baixa resiliência e chegam a um nível de alta resiliência.

Quanto ao segundo eixo que fala das implicações para a formação, aqui claramente entendida como campo profissional e acadêmico, os sujeitos fazem-nos corroborar com a afirmação de Mosquera e Stobäus (2008), que dizem que o professor precisa estar educado para a afetividade, visto que existe uma enorme diversidade no cotidiano escolar. Assim, é necessário ter respeito e abertura para compreensão do outro e aceitação da condição inacabada do ser humano. Houve uma reação comum entre eles em se sentirem despreparados emocionalmente para lidar com as relações e as adversidades advindas das possíveis circunstâncias do fazer pedagógico.

Não descartamos a importância dos conteúdos pedagógicos, porém urge ampliar a formação para além disso. Maddi e Khoshaba (2005) afirmam que a resiliência permite que as pessoas enfrentem situações arriscadas de maneira corajosa, transformando as adversidades em oportunidades:

Penso que contribuirá bastante no sentido de a gente começar a perceber as necessidades do outro num grupo. Enquanto professor, onde é exigido de mim coisas que eu nem sei se tenho, saber lidar ou formar de identificar isso vai trazer benefícios, tentar entender o que os alunos necessitam, tentar se posicionar de forma a não ser tão duro, compreender até onde posso ir com meu grupo de alunos, saber que existe mais que apenas um aluno/boneco, que as emoções interferem tanto quanto os problemas e as vezes a fome que eles trazem consigo. (SUJEITO 3)

Não foi nada fácil, prazeroso essas vivências, muitas vezes tive vontade de ir embora, mas sempre ficava porque no final do dia eu saía mais leve... na verdade, eu estava vendo todas, ou melhor, muitas das minhas dificuldades, limitações, o quanto sou negativa, o quanto não tenho paciência e principalmente de como as minhas relações interpessoais são travadas pelo meu medo, sei lá mais o que!! Preciso mudar urgente essa característica em mim, pensar positivo, que posso encarar uma dificuldade não como problema, e sim como desafio. Penso que em sala de aula isso me ajudará muito, acho que meus alunos vão sentir a diferença ao longo do tempo que eu for mudando, quem sabe um dia serei querida[...]. (SUJEITO 40)

Podemos dizer que houve um deslocamento real para um pensamento mais crítico relacionado ao papel desempenhado e às afetações de tal atuação no campo, uma vez que, ao vislumbrar uma noção mais ampliada de si, do outro e das dimensões que englobam o processo formativo, os participantes puderam (re)pensar seu papel como futuro formador e a sua própria formação, quais caminhos estão escolhendo percorrer, como isso afeta os relacionamentos, qual sua postura diante das adversidades e, principalmente, puderam refletir sobre o papel do educador como formador.

No eixo 3, ao serem indagados quanto à relação entre resiliência, habilidades socioemocionais e formação docente, ficou claro que o pouco conhecimento ou até a ausência dele afetam o modo de agir e pensar, a atuação desenvolvida, os caminhos a serem escolhidos. Tem-se ainda a ideia de um professor transmissor de conhecimentos, numa lógica bancária, segundo a qual o mesmo não será afetado, nem afetará seus alunos diante de sua presença.

Segundo Chaves (2017), desenvolver competências socioemocionais, em especial, a resiliência, é uma possibilidade, um caminho para a superação de adversidades sociais que o mercado produz através de ações positivas, reduzindo as questões socioeconômicas a noções frágeis como “força de vontade” e “esforço” individual.

Pensar que um sentimento leva a uma ação, um comportamento dessa forma, entrelaçados foi algo muito diferente. Como eu sou muito crítica, acabo tendo muitos picos de raiva, fúria e nunca tinha parado para pensar que isso poderia afetar tão negativamente meus alunos, afinal para mim eram apenas reações a ações deles em sala de aula. Com a experiência, pude identificar muitas dificuldades que eu enfrento e dar conta que algumas delas sou eu mesmo quem crio. Chocada com isso! (SUJEITO 22)

Fiquei dias refletindo sobre a relação entre as temáticas e como nós não somos apresentados a isso de forma mais clara, rápida, assertiva. Não acho que é mágica, nem algo que vai salvar a educação atual, mas sinto que pode e vai contribuir para uma melhor atuação profissional e humana. Me questionando se podemos separar as coisas... (risos de indagação) (SUJEITO 17)

Ter isso em mãos e em mente criou nos participantes uma certa segurança de si e das possibilidades de lidar com as adversidades com mais clareza e probabilidades de

enfrentamento. Para um professor, isso traz um acalento em dias tão difíceis, uma realidade que parece ser sempre um lugar potencial para surgimento de traumas emocionais. Seja qual for a etapa da vida e a idade na qual a pessoa se encontre, a resiliência é o que possibilita facilitar o crescimento pessoal.

Ao longo de todo processo interventivo, aqui representado nas falas de alguns sujeitos, é claro para nós que o fazer pedagógico dos professores na sua prática em sala de aula necessita de uma ampliação de visão, de possibilidades, de caminhos. Aqui sugerimos o desenvolvimento de capacidades de resiliência e habilidades socioemocionais nos sujeitos, o que passa pela mobilização e ativação das suas capacidades de ser, de estar, de ter, de poder e de querer a sua capacidade de autorregulação, de autoestima, de enfrentamento e, principalmente, de reconhecimento.

Com isso, a resiliência e as habilidades socioemocionais vêm possibilitar a formação de seres mais flexíveis, que buscam ter capacidade de encarar mudanças, assim como suas competências, responsabilidades, de maneira de se instaurar uma relação de confiança entre aluno e professor, uma empatia com solidariedade. Lembramos que, nesse campo, é impossível haver uma generalização. Aqui deixamos caminhos e possibilidades para um fazer pedagógico menos denso e hostil.

Considerações Finais

Nesse estudo, refletimos sobre o fenômeno da resiliência e das habilidades socioemocionais na busca de evidenciar visões abrangentes sobre essa temática, presente na área da educação (formação docente), com o intuito de lançarmos luz sobre a possibilidade de promoção de capacidades e potencialidades resilientes de estudantes de Pedagogia. Indicamos que a resiliência não deve ser considerada de maneira estática ou fixa, pois diz respeito à interação entre o indivíduo e o meio, desenvolvendo-se em um processo dinâmico, complexo e plástico, capaz de oferecer subsídios para o processo formativo.

O desenvolvimento das habilidades socioemocionais vem contribuir com os processos de enfrentamento das adversidades, a partir principalmente do reconhecimento das emoções e de como elas afetam os processos e as relações, que implicam direta e indiretamente a formação humana.

O caminho escolhido, quando pensamos em formação docente, deve ser o fornecimento das bases necessárias para o desenvolvimento dos professores/educadores com uma visão ampliada do seu papel, aplicadas à construção dos saberes e fazeres essenciais às práticas pedagógicas, possibilitando a construção do conhecimento científico, acadêmico, pedagógico, social e político.

O processo formativo deve ajudar na construção do conhecimento pedagógico, de maneira que o futuro pedagogo possa adquirir as competências e habilidades que o capacitem para o desenvolvimento de planejamentos, de reflexões e de avaliações de situações administrativo-pedagógicas, bem como se utilize das disciplinas e temáticas sociais do currículo formativo e das especificidades didáticas envolvidas.

Chegamos ao ponto de suportabilidade, em que não cabe mais a função de professor

executor curricular. Faz-se premente a apresentação de novidades no conceito formativo, que rompam com as velhas práxis, possibilitando-o tornar-se um profissional independente que possa escolher, criar, inovar e dar vida à sua identidade profissional. É necessário que haja espaço para aceitação da reivindicação, do eu, da subjetividade, da identidade docente como possibilidade de enxergar e transformar a realidade social e educacional (IMBERNÓN, 2011).

Urge a mudança paradigmática quanto ao pensamento, às competências e aos saberes dos professores que são socialmente construídos e partilhados, de modo que sua construção se faça a partir de experiências vivenciadas com o seu objeto de trabalho, no intuito de desenvolvê-los e orientá-los.

Apresentamos as principais, mas não únicas, contribuições para a formação dos participantes da pesquisa – alunos em formação no curso de Pedagogia –, sob o nosso olhar, sendo elas: aquisição de habilidades resilientes e socioemocionais favorecendo o empoderamento do educador e do seu papel quanto tal; permissão da construção de espaços integradores das dimensões pessoal e profissional; uso da criatividade frente às situações adversas, resultando em manifestações positivas.

Com a aquisição de habilidades resilientes e socioemocionais, é possível a construção e o desenvolvimento do bem-estar pessoal e profissional, assim como o favorecimento do apoio do contexto social, de relações inter e intrapessoais reais e com menores exigências ou expectativas, a partir do reconhecimento dos limites do outro. A autoconfiança é aumentada, propiciando um sucesso frente ao enfrentamento das adversidades e balizando o estresse, na busca de sua diminuição; assim, surgem a empatia, o autocontrole e a autoeficácia.

Ressaltamos que essa foi uma intervenção com um determinado grupo, com sua temporalidade e espaços definidos, que escolhemos trabalhar. Não temos por objetivo generalizar ou tornar fixos os resultados aqui obtidos, uma vez que para nós as temáticas estudadas vão estar sempre contidas num espaço dinâmico e de intensa mobilidade. Sabemos que outras avaliações são cabíveis e podem apontar outros resultados, mas por ora apontamos o quanto a resiliência e as habilidades socioemocionais foram benéficas ao grupo de forma a promoverem deslocamento, apreensão e conscientização de si e do seu papel formador.

No lugar que habitamos enquanto pesquisadoras, entender os limites, capacidades e enxergar novas possibilidades de enfrentamento das adversidades, assim como lidar com as habilidades socioemocionais, gera um sentimento de maior clareza e bem-estar. Pôde-se perceber uma abertura, um novo olhar frente à profissão escolhida e ao cotidiano diante das situações estressantes e dos desafios. Há em nós uma percepção da necessidade de manter relações de conhecimento de si e do outro, do aluno e do professor, do fazer pedagógico, da construção dos saberes e da educação como possibilidade de transformação, pensando em nós no outro como uma lógica de estar e fazer educação para todos.

Referências

ALZINA, R. B.; GONZÁLEZ, J. C. P.; NAVARRO, E. G. **Inteligencia emocional en educación**. Madrid: Síntesis, 2015.

ANTUNES, C. **Resiliência**: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. Petrópolis: Vozes, 2003.

ARANTES, M. M. **O (des)conhecimento sobre a influência das emoções na relação professor-aluno**. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ASSIS, S. G. Encarando os desafios da vida: uma conversa com adolescentes. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, **ENSP /CLAVES**, CNPq, 2005.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, G. S. Índices de resiliência: análise em professores do ensino fundamental. São Paulo, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. **Art. 206**. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

BRASIL. **Lei nº 9394/96, 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/96, p. 27833-41.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. 470 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reex. Acesso em: 21 fev. 2018.

BRASIL, T. L.; FERREIRA, A. L. A promoção de resiliência como via de reconhecimento na formação docente. In: **XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste**. Caminhos da Pós-graduação em Educação no Nordeste do Brasil: avaliação financeira, redes e produção científica. Teresina: EDUFPI, 2016. v. 1.

CAMPOS, R. F. A formação por competências e a reforma da formação de professores/as. **Revista Teias**, v. 5, n. 8-9, p. 13, 2004.

CARDOSO DA MOTTA, V.; LEHER, R. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 243-258, 2017.

CASASSUS, J. **Fundamentos da Educação Emocional**. Brasília: Liber Livro, 2009.

CHAVES, D. **Hegemonia empresarial nas políticas públicas de educação estadual do Rio de Janeiro**: o programa “Solução Educacional para o Ensino Médio” do Instituto Ayrton Senna. Projeto de Doutorado. 2017. p. 32. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

COSTA, L. da S. T. et al. Prevalência da Síndrome de *Burnout* em uma amostra de professores universitários brasileiros. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s.l.], v. 26, n. 4, p.636-642, 2013. Fap UNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722013000400003>. Acesso em: 18 de dez. 2017.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. S. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CYRULNIK, B. **La maravilla del dolor**. El sentido de la resiliencia. Buenos Aires: Granica, 2007.

DOS SANTOS JUNGES, K; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 285-317, 2016.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. S.; MOREIRA, C. O. F. Resiliência e Prática escolar: Uma Revisão Crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, mar. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

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

GOMES, T. **Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil**: implicações para a categoria docente. 302 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GONSALVES, E. P. **Educação e Emoções**. Campinas: Alínea, 2015.

GROTBERG, E.H. **Introdução**: Novas tendências em resiliência. In: Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas / [organizadores] Aldo Mellilo, Elbio Néstor Suárez Ojeda e colaboradores; - Porto Alegre: Artmed, 2005.

GUZZO, R. S. L. Apresentação. In: Coimbra, R.; Moraes, N. A. (Orgs). **A resiliência em questão: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

GUARIENTE, M. H. D. M.; BERBEL, N. A. N. A pesquisa participante na formação didático-pedagógica de professores de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** [online], v.8, n.2, p. 53-59, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. tradução de Silvana Cobucci Leite. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, S. N. de. **Psicologia da Educação**. Coimbra: Quarteto, 2004.

MADDI; S.; KHOSHABA; D. **Resilience at work**. New York: AMACOM Books, 2005.

MAISSIAT, J. **Interconexões entre a complexidade e o fazer docente**: formação continuada e tecnologias digitais em educação a distância. Tese (Doutorado Informática na Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2013.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos, 2002.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O Professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação para a afetividade. In: ENRÍCONE, D. (org.). **Ser Professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PESCE R. P., ASSIS S. G., AVANCI J. Q., SANTOS N. C., MALAQUIAS J. V., CARVALHAES R. Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da Escala de Resiliência. *Caderno Saúde Pública*, n.21, v. 2, pp. 436-448, 2005

PIETRO, A.T; PISKE, E. L. YUNES, M. A. M. Educador social e ambiental: protagonista na formação de uma rede de proteção para crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual. *Ambiente & Educação - Revista de Educação Ambiental*, n.22.v.2, pp. 154-172, 2017.

PNUD. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Relatório do Desenvolvimento Humano 2014. Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência. PNUD, 2014.

POSSEBON, E. G. **O Universo das Emoções**: uma introdução. João Pessoa: Libellus, 2017.

OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Competências para o Progresso Social**: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

_____. Como alguns estudantes superam as dificuldades do ambiente socioeconômico. **PISA em Foco**. OCDE, jun. 2011.

RALHA-SIMÕES, H. A construção da pessoa resiliente: dos contextos de desenvolvimento à psicologia positiva. **Cadernos do GREI**, n. 8, 2014.

RÖHR, F. **Educação e Espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

_____. et al (org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

SILVA, A. F. L. et al. A relação professor-aluno: o que dizem as imagens e as palavras. 35ª **Reunião Nacional da ANPED**. Porto de Galinhas, 2015. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT20 Trabalhos/GT20-2121_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT20%20Trabalhos/GT20-2121_int.pdf). Acesso em: 15 de março de 2018.

STOBÄUS, MOSQUERA E SANTOS. **Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência** - Research Group: burnout and well-being in teaching. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/3562/2787>, Acessado em 02 de dezembro de 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. TAVARES, J. A resiliência na sociedade emergente. In: Tavares J. (Org.) Resiliência e educação, São Paulo: Cortez, 2001.

WILBER, K. **Espiritualidade integral**: uma nova função para a religião neste início de milênio. São Paulo: Aleph, 2006.

_____. **O Olho do Espírito**: uma visão integral para um mundo que ficou ligeiramente louco. 2a ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

_____. **A Visão Integral**: uma introdução à Revolucionária Abordagem Integral da Vida, de Deus, do Universo e de Tudo Mais. 2a ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

_____. **Psicologia Integral**: consciência, espírito, psicologia, terapia. São Paulo: Cultrix, 2011.

Capítulo III

Os Desafios da Tutoria na Ead: O que dizem os tutores?

Alcino Geraldo dos Santos
Sulanita Bandeira da Cruz Santos

Introdução

Nos dias atuais, vêm se disseminando os usos das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), sendo bastante comum nos depararmos com os mais diversificados aparatos tecnológicos visando a objetivos dos mais variados. Na perspectiva educacional, cremos que essa disseminação tem contribuído, de certa forma, para dar impulso aos cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD), acabando, assim, por cooperar com a democratização do acesso à educação nos mais diferentes níveis.

Acreditamos que, por ser uma modalidade de ensino em que o espaço de aprendizagem se dá mediante o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ela atende às necessidades daqueles que, por motivos diversos, não têm condições de realizar um curso presencial. Desse modo, compreendemos ser relevante que aprofundemos cada vez mais os estudos direcionados a essa modalidade de ensino, que se caracteriza por especificidades que em muito a tornam distinta do ensino presencial. Poderíamos destacar, por exemplo, o fato de essa modalidade contar com a colaboração de diversos atores: professores, tutores, projetistas, coordenadores, entre outros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, Mill (2010) chama atenção para o fato de o trabalho docente na EaD ser marcado pela fragmentação, tendo em vista que cada um dos papéis da docência virtual é atribuído a um trabalhador diferente. De acordo com esse autor, “o trabalho docente a distância se organiza de forma coletiva e cooperativa” (MILL, 2010, p.23). É a esse conjunto de trabalhadores, que se fazem imprescindíveis para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD, que ele denomina de *polidocência*.

É compreendendo, pois, essa natureza polidocente que caracteriza a EaD, que chamaremos a atenção, em nossa pesquisa, para o papel do tutor virtual, a quem cabe o acompanhamento dos discentes no AVA, em conformidade com o que sugere e orienta o professor executor. Entendemos que a esse processo subjazem implicações de ordem teórico-metodológicas, sobre as quais gostaríamos de refletir.

É por esse caminho que pretendemos estender nossas reflexões, com o objetivo de investigar quais os desafios encontrados pelo tutor virtual, considerando que o ensino-aprendizagem dessa modalidade de ensino se caracteriza por uma atuação colaborativa, principalmente com o professor executor. Dessa forma, inicialmente, trataremos algumas considerações em torno das características da Educação a Distância e do papel do tutor virtual dentro dessa modalidade. Em seguida, descreveremos os procedimentos metodológicos adotados em nossa pesquisa, assim como os resultados encontrados e as nossas considerações finais.

Caracterização da Educação a Distância: algumas considerações

Ao nos propormos a investigar alguns aspectos concernentes a um curso oferecido na modalidade a distância, julgamos ser pertinente, inicialmente, recorrermos às definições postas por alguns estudiosos. Sendo assim, Moran (2002) compreende Educação a Distância como um processo de ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias, em que professores e alunos se encontram separados espacial e/ou temporariamente. Já os autores Moore e Kearsley (2007, p.2, *apud* TEDESCO, SILVA, SANTOS, 2010, p.7) definem a Educação a Distância como “o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais”, concepção também adotada por Mercado e Silva (2010).

Diante disso, entendemos que uma das grandes mudanças na configuração da EaD, em comparação à modalidade presencial, parece residir na forma como a interação aluno-professor vai se realizar, tendo em vista que pode se dar de forma síncrona e/ou assíncrona. De acordo com Mill (2010, p.43), “a EaD síncrona é aquela que lança mão de videoconferências e outras TIC permitindo interações professor-aluno e aluno-aluno em tempo real”.

E no que diz respeito à EaD assíncrona, esta apresenta “como característica principal a individualização do processo de ensino-aprendizagem. Nela, os alunos trabalham independentemente ou em grupos assíncronos, comunicando-se com o professor ou colegas por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (MIL, 2010, p.43)”.

Somado a isso, Almeida (2003, p. 329) chama a atenção para a ideia de que

o fato de mudar o meio em que a educação e a comunicação entre alunos e professores se realizam traz mudanças ao ensino e à aprendizagem que precisam ser compreendidas ao tempo em que se analisam as potencialidades e limitações das tecnologias e linguagens empregadas para a mediação pedagógica e a aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, ainda, conforme o referido autor, pode-se, então, fazer uso de uma tecnologia, mas na tentativa tanto de simular a educação presencial com a utilização de uma nova mídia, como também para criar possibilidades de aprendizagem mediante as características que são inerentes às tecnologias empregadas. Nesse sentido, Kenski (1998) adverte-nos para o fato de que a rapidez com que acontecem as transformações tecnológicas atualmente impõe novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender, o que aponta para a necessidade “de que se esteja em permanente *estado de aprendizagem e de adaptação ao novo* (KENSKI, 1998, p.60, grifos da autora)”.

Outro aspecto mencionado pela autora, e que também faz referência ao tempo e ao espaço que marcam a educação mediada pelas TIC, é o fato de que, por esse prisma,

novos conhecimentos deslocam-se em dois sentidos: o primeiro, o da espacialidade física, em tempo real, sendo possível serem acessados através das tecnologias mediáticas de última geração. O segundo, pela sua alteração constante, transformações permanentes, sua temporalidade intensiva e fugaz (KENSKI, 1998, p.60).

Em conformidade com o que diz essa autora, no que diz respeito ao espaço e ao tempo, considerando o advento das TIC dentro do contexto da EaD, Almeida (2003, p.330) reitera que isso “permite realizar tanto as tradicionais formas mecanicistas de transmitir conteúdos, agora digitalizados e hipermediáticos, como explorar o potencial de interatividade das TIC e desenvolver atividades à distância com base na interação e na produção de conhecimento”.

Ora, nesse sentido, a referida autora (ALMEIDA, 2003, p.330) também ressalta que não basta apenas colocar os alunos no ambiente virtual para que ocorram interações significativas relacionadas às temáticas coerentes com as atividades a serem realizadas, nem se deve pensar que o acesso a hipertextos e recursos multimidiáticos venha a dar conta da complexidade que é o sistema educacional. Desse modo, compreendemos que

a educação a distância em ambientes digitais e interativos de aprendizagem permite romper com as distâncias espaço-temporais e viabiliza a recursividade, múltiplas interferências, conexões e trajetórias, não se restringindo à disseminação de informações e tarefas inteiramente definidas *a priori* (ALMEIDA, 2003, p.335).

E, por esse viés, cumpre ressaltar, ainda, os recursos didático-pedagógicos de que se pode lançar mão no AVA, como chats, fóruns de discussão, debates, reuniões virtuais, teleconferências etc. Além disso, vale também destacar a necessidade da comunicação escrita, já que as atividades virtuais exigem a escrita e envolvem, por exemplo, a abertura e o fechamento oficial da aula virtual (SILVA, SHITSUKA, PASCHOAL, 2015), o que, normalmente, não acontece numa sala de aula cujo sistema seja presencial. Apesar disso, é imprescindível dizer que

o ambiente permite a reusabilidade de técnicas típicas das salas de aula, a elaboração de atividades lúdicas, o aprimoramento de estratégias de aprendizagem, entre outros, fazendo com que o professor interaja com o aluno de forma a se tornar um provocador cognitivo do processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA, CORTIMIGLIA, LONGHI, 2015, p. 39).

Com esse mesmo viés, Kenski (1998, p.68) ressalta que “as atividades didáticas orientam-se para privilegiar o trabalho em equipe, em que o professor passa a ser um dos membros participantes”. Diante disso, tendo como sujeitos de nossa pesquisa os tutores virtuais e visando a compreender seu papel nesse ambiente, que se caracteriza pelos aspectos aqui assinalados, e para o qual convergem também vários atores, convém refletirmos sobre suas atribuições.

Reflexões sobre as atribuições do Tutor Virtual

Como já aludimos, a EaD é marcada, principalmente, pela recorrência às tecnologias da informação, o que propicia a utilização de várias ferramentas, que podem ser utilizadas como recursos que, em muito, podem auxiliar tanto na aquisição de conhecimentos como na sua adequação à realidade em que se encontram inseridos os alunos dessa modalidade de ensino. No que tange ao papel do tutor, é importante destacarmos sua relevância nesse contexto de ensino-aprendizagem na EaD, que postula o conhecimento para a utilização adequada das TIC.

Nessa perspectiva, Carvalho (2007) chama a atenção para a complexidade do trabalho do tutor virtual, por entender que, para além disso, cabe-lhe também a função de dar apoio ao professor/executor da disciplina, atuando, pois, como intermediário entre ele e os alunos. De acordo com Mill (2010), o tutor virtual é responsável por fazer o acompanhamento dos alunos em seus estudos, procurando buscar melhores formas de ensinar-aprender, orientando-os em suas dificuldades.

Diante disso, Carvalho (2007) ressalta que é imprescindível que o tutor tenha uma participação ativa no processo de avaliação e construção do conteúdo, cabendo-lhes observar e entender como o aluno aprende, além de criar estratégias de aprendizagem significativas para o aluno. Para o referido autor, se o tutor apenas se detém em tirar as dúvidas dos alunos e atuar como um mensageiro do professor e do gestor do curso, ele não poderá ser tomado como parâmetro confiável para o aluno em busca do conhecimento e da aquisição da autonomia. Desse modo, compreendendo a dimensão e a importância do trabalho do tutor, é importante ressaltar que

quando o professor não se envolve nas interações com os alunos, o que é muito frequente, cabe ao tutor fazê-lo. Porém, caso esse tutor não compreenda a concepção do curso ou não tenha sido devidamente preparado para orientar o aluno, corre-se o risco de um atendimento inadequado que pode levar o aluno a abandonar a única possibilidade de interação com o tutor, passando a trabalhar sozinho sem ter com quem dialogar a respeito de suas dificuldades ou elaborações (ALMEIDA, 2003, p.329)

Considerando essa colocação, fica evidente a grande responsabilidade que recai sobre a figura do tutor, posto que aponta para a necessidade de que ele esteja bastante preparado para atender aos alunos de forma que estes se sintam motivados e consigam superar as dificuldades que possam emergir numa situação em que o professor-executor não tenha uma atuação efetiva no que tange a sua interação com os alunos. E, para isso, é imprescindível que o tutor “adquira ou desenvolva habilidades de relacionamento interpessoal que valorizem um processo de formação flexível, com abertura para o diálogo e negociação constantes durante a aprendizagem” (CARVALHO, 2007, p.9).

Nesse sentido, Silveira (2005, p.4) defende uma concepção de tutor como aquele capaz de problematizar o conhecimento, de criar estratégias em que o aluno possa ver o mundo e a si mesmo e em que “vislumbre os riscos, as incertezas, a temporalidade humana, as vantagens da tecnologia, do conhecimento e o encantamento do aprender [...] aprenda a usar a tecnologia, a adquirir a competência e habilidades no trato de questões de natureza técnica e operacional”.

Consoante o exposto, no entanto, não podemos perder de vista a ideia de que as atribuições da tutoria envolvem a participação de um conjunto de atores, conforme sinalizamos. Contudo, ressaltamos que, no que se refere ao tutor, há uma ligação mais efetiva com o professor que executa a disciplina, tendo em vista caber-lhe algumas atribuições.

Dentre elas, por exemplo, podemos citar a configuração da disciplina no AVA, em que constem o plano de ensino, o material para leitura referente aos conteúdos que serão

vivenciados, a proposição de atividades a serem desenvolvidas, além de conceder orientação ao tutor, tendo em vista que este será seu mediador entre os alunos, tanto no AVA quanto nos encontros presenciais, os quais comumente também caracterizam os cursos de Ensino Superior a distância.

É dentro desse contexto que compreendemos que o exercício da tutoria virtual empreende um grande desafio e, por isso, pleiteamos dar voz aos tutores, no sentido de identificar quais os possíveis entraves a serem superados dentro de uma modalidade de ensino caracterizada pelos aspectos aqui assinalados. Para isso, adotamos o procedimento metodológico que será descrito na seção seguinte.

Procedimentos Metodológicos

Conforme mencionamos, o interesse pela presente pesquisa, tomando como foco a EaD, está relacionado à experiência de um dos pesquisadores enquanto tutor virtual no curso de Licenciatura em História oferecido pela UFRPE e, conseqüentemente, marcada pelos cursos de formação presenciais oferecidos por essa instituição para aqueles que trabalham como colaboradores nessa modalidade de ensino.

Assim sendo, tínhamos como objetivo investigar quais os desafios encontrados pelo tutor virtual, considerando que o processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade de ensino se caracteriza por uma atuação colaborativa, principalmente com o professor executor. Assim sendo, os sujeitos selecionados que compõem o *corpus* dessa pesquisa atuavam no referido curso e com eles já havíamos convivido e/ou ainda mantínhamos certo contato nesse espaço institucional, os quais, após serem consultados, voluntariamente se dispuseram a colaborar com os dados que pleiteamos levantar.

Desse modo, nossa pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, definida por Gil (2002, p.54) “como estudo profundo e exaustivo de um ou pouco objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Nesse sentido, ainda segundo o referido autor (GIL, 2002, p.55), “os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados”.

Sendo assim, para o levantamento dos dados, optamos pela adoção do questionário, pois ele permite abordagem de aspectos objetivos e subjetivos. Nesse sentido, o questionário foi composto de questões fechadas e abertas, considerando os assuntos relacionados aos objetivos já definidos que pretendíamos alcançar. Os dados obtidos por eles foram submetidos à análise de conteúdo, conforme Bardin (2004). Nessa direção, Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p.251) ressaltam que

o questionário é uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados.

Os sujeitos da pesquisa

Os questionários foram distribuídos via e-mail, no mês de setembro de 2015, para dez professores/tutores pertencentes ao Curso de História, modalidade EaD, da UFRPE, contudo só obtivemos retorno de cinco deles. Eles foram informados de que os dados a serem colhidos comporiam uma pesquisa por nós empreendida, em função de minha atuação como aluno no curso de Especialização em Didática do Ensino Superior ofertado pela Faculdade Guararapes.

Desse modo, conforme dados coletados, vale salientarmos que, quanto à formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa, todos possuíam Licenciatura em História. Havia dois que eram Mestres, um Doutor e dois especialistas. Todos com experiência na educação básica e na docência da EaD. Três deles também tinham experiência como docentes do ensino superior na modalidade presencial. Para preservar a identidade dos participantes, ao procedermos com as análises, optamos por nos referirmos aos tutores, nomeando-os da seguinte forma: T1, T2, T3, T4, T5.

Resultados e Discussão

Em conformidade com os questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, abordaremos os resultados, tomando como base os assuntos que nortearam as indagações que foram realizadas. Desse modo, vale lembrar que tínhamos como objetivo investigar quais os possíveis entraves a serem superados pelo tutor no exercício da docência na modalidade EaD, considerando, principalmente o seu trabalho em colaboração com o professor executor.

As perguntas versavam sobre alguns aspectos relacionados a esse processo, no que diz respeito, por exemplo, à interação entre o tutor e o professor executor, já que é função deste gerir a disciplina, configurá-la no AVA, além de orientar o tutor quanto aos procedimentos a serem adotados durante a mediação do processo de ensino-aprendizagem nos encontros presenciais e na realização das atividades propostas. Nesse sentido, no que concerne à configuração/organização da disciplina, alguns tutores destacaram que seria importante a contribuição do tutor nesse processo. É o que nos revelam as respostas a seguir.

Embora o professor executor organize a sala do ambiente virtual de seu componente curricular acredito que seja indispensável a sugestão do tutor na construção da sala. (T2)
Haja vista que o professor-tutor é parte integrante nesse processo de ensino-aprendizagem, penso que esse profissional deveria também se fazer presente e ter voz mais ativa nas etapas que precedem o início de cada disciplina. (T3)

Corroborando, então, com o que relataram esses tutores, ao nos fazer perceber a ausência do tutor na organização/montagem da disciplina, embora seja esta, via de regra, função do professor-executor, procuramos saber se havia preocupação por parte desse professor executor em orientar o tutor quanto às atividades a serem realizadas pelos alunos, de modo a deixar claros os pontos que deveriam ser enfatizados. Vejamos, então, o que nos revelam os tutores entrevistados:

Nem todos os professores executores tinham essa atenção. Alguns explicavam brevemente por e-mail, mas deixavam várias lacunas. Dos professores que tive, só uma professora executora marcava reuniões antes de cada encontro presencial. (T1)
As orientações eram dadas em relação ao cumprimento, por parte dos cursistas, quanto aos prazos das atividades, a assiduidade no ambiente virtual; orientação sobre a administração do tempo por parte do cursista. (T2)
Sim, haja vista isso ser parte de suas atribuições junto à disciplina. (T3)
Geralmente orientavam presencial ou virtualmente. Mas sempre tive autonomia de trabalhar os conteúdos em sala de aula. (T4)
Em algumas experiências, sim, outras, não. (T5)

Diante do que nos evidenciam os tutores, compreendamos a necessidade de que ele seja devidamente orientado quanto ao seu papel enquanto mediador do ensino-aprendizagem entre aluno-professor e professor-aluno. Observamos, nesses depoimentos, que o professor executor, de uma forma geral, revelava essa preocupação, apesar dessas orientações serem ora de ordem mais pragmática, ou seja, voltada para o cumprimento dos prazos estabelecidos para as atividades propostas, ora de ordem mais didática, voltada para os conteúdos abordados, ainda que registremos também a existência de lacunas nessas orientações, tais como as que nos colocam o T1 e o T5.

No entanto, acreditamos que, embora seja função do professor “estabelecer uma ponte entre a aprendizagem realizada presencialmente a partir do contato com o tutor e a aprendizagem realizada através das diferentes mídias” (CARVALHO, 2007, p.12), o papel do tutor, numa situação como a que está sendo apontada aqui pelos T1 e T5, torna-se imprescindível, no sentido de que, como mediador, ele precisa ser capaz de criar estratégias de aprendizagem significativa para o aluno, conforme nos sinalizara Carvalho (2007).

Mas também houve o destaque, por parte de alguns tutores, para o fato de que, mesmo frente às orientações recebidas do professor executor, eles gozavam da liberdade de preparar os recursos que poderiam ser utilizados nos encontros presenciais, tendo como parâmetro o que estava sendo discutido na disciplina e /ou no material criado e/ou sugerido pelo professor executor. Foi o que constatamos nas respostas que se seguem:

Os recursos usados em sala eram sempre criados por mim. (T4)
Geralmente preparo os slides baseado no material criado pelo executor, bem como no material complementar. (T5)

Dentro dessa perspectiva, interessava-nos saber, ainda, se, nessa relação tutor/professor executor, em que pesa a necessidade de um trabalho em colaboração, houve dificuldades que pudessem afetar, de forma negativa, o processo de ensino-aprendizagem. Nas respostas que pontuavam essas questões, quase todos os tutores foram unânimes quanto ao fato de não sentirem entraves quanto a isso, a não ser quando não havia uma sintonia entre tutor e professor executor, ou seja, quando este centralizava as decisões, não admitindo sugestões, conforme podemos observar nos registros que se seguem.

Em minha experiência de mais de dois anos na EaD, enquanto professor tutor, me deparei com Professores executores que sabiam trabalhar em equipe; se mostravam atentos às sugestões feitas; e elaboravam os encontros presenciais, e demais

atividades, em conjunto com os tutores. Por outro lado, trabalhei com Executores extremamente centralizadores, e até bastante egocêntricos, que não davam espaço para os tutores tecerem as suas contribuições acadêmicas ao desenvolvimento dessas atividades. (T03)

Acredito que atrapalha um pouco quando não há uma sintonia entre executor-tutor, o que geralmente ocorria. Por isso, penso que esse é um ponto ainda a ser questionado, afinal os entraves ou choques entre visões de conteúdos são comuns, gerando, às vezes, confusão e isso pode se refletir no aprendizado dos discentes. (T4)

Ainda com relação ao processo de ensino-aprendizagem, em conformidade com a função de tutor e com o que é planejado pelo professor-executor para a condução da disciplina, tanto no ambiente AVA como nos encontros presenciais, procuramos saber dos tutores o que eles destacariam como sendo ponto positivo e/ou negativo e/ou que precisaria melhorar na relação professor-tutor tendo em vista esse processo. Vejamos o que nos revelam aquilo que foi pontuado pelos tutores:

O tutor é uma peça chave no processo, porém não tem sido valorizado como tal. Penso que as funções de tutor e executor poderiam ser unificadas - desde que isso seja acompanhado de uma valorização justa no campo financeiro. (T4)

Precisa melhorar a interação entre tutores e executores, para que ambos possam entender o que espera um do outro e não lidarem com objetivos de aprendizagem diferentes e até opostos em alguns casos. (T5)

Penso que deveria haver um maior reconhecimento do papel do professor tutor que envolve, entre outras coisas: valorização profissional, melhor remuneração pelo seu trabalho e maior participação no processo de formação da disciplina. (T3)

Diante do exposto, a queixa maior dos tutores não parece residir na questão da interação tutor-professor no processo de ensino-aprendizagem, embora isso tenha sido citado pelo T5, mas parece passar pelo reconhecimento da função do tutor nesse processo, tanto em termos de poder participar mais eficazmente da formação da disciplina quanto por parte da valorização financeira.

Acreditamos que, diante disso, estamos nos deparando com um dos problemas da EaD já evidenciado por Mill (2010), ou seja, que é próprio da natureza polidocente que caracteriza essa modalidade de ensino e que, conseqüentemente, evidencia a necessidade constante de um trabalho colaborativo, o que implica uma participação, de fato, mais ativa do tutor no processo de avaliação e construção do conteúdo, aspecto para o qual Carvalho (2007) já nos chamara a atenção. E, como consequência, é inegável que aí subjaz a questão da valorização financeira, tendo em vista a relevância desses dois colaboradores serem similares, mesmo que isso implique reconhecer a especificidade de cada um dentro do processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade de ensino.

A despeito dos aspectos aqui elencados, que levaram em conta o que nos expuseram os tutores, achamos, igualmente, pertinente também tratá-los sob a ótica do professor-executor, o que faremos em um trabalho posterior.

Considerações Finais

Como já salientamos inicialmente, a Educação a Distância tem se expandido vertiginosamente e, nesse sentido, tem proporcionado àqueles que, por diversos motivos,

não tem condições de realizar um curso na modalidade presencial, a oportunidade de fazê-lo, e aí se incluem os cursos de Ensino Superior. No entanto, conforme pudemos perceber, os cursos de EaD têm especificidades que os diferem dos cursos presenciais e, desse modo, salta-nos aos olhos, por exemplo, a flexibilidade do tempo, um processo de ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias e pela participação de diversos colaboradores. Uma modalidade de ensino caracterizada pela *polidocência*, como bem caracterizou por Mill (2010), o que implica uma exigência de um trabalho colaborativo e, por isso, sujeito a alguns percalços.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa voltou-se a investigar quais os desafios enfrentados pelo tutor virtual nesse processo, considerando sua atuação como mediador entre o professor-executor e os alunos. Como resultado, foi possível perceber que, de um modo geral, não há entraves a serem superados quando há sintonia na relação professor-executor e tutor quanto ao trabalho a ser efetuado de forma colaborativa.

No entanto, alguns tutores alegaram que gostariam de ter uma participação mais efetiva no que tange à atividade de planejar a disciplina, que se caracteriza pela seleção dos conteúdos, pela proposição de atividades e estratégias de ensino e aprendizagem, embora isso não represente um entrave quanto ao desenvolvimento do trabalho de forma colaborativa.

A questão problemática parece residir na valorização do trabalho de tutoria, do ponto de vista financeiro, já que tutor e professor executor, apesar de terem atribuições distintas, exercem a docência e são igualmente relevantes quanto às atividades envolvidas nessa modalidade de ensino. Isso nos aponta para um outro viés dos cursos ofertados na EaD: o das políticas públicas, tendo em vista os órgãos responsáveis pelo investimento nessa modalidade.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a Distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p.327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2015.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

CARVALHO, A. B. Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. Maceió, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2015.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A.. A técnica do questionário na pesquisa social. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

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

KENSKI, V. M. Novas Tecnologias. O redimensionamento do espaço e do tempo e o impacto no trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*. n.8, maio/jun./jul./ago. 1998. Disponível

em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_.>. Acesso em: 24 out. 2015.

MERCADO, L.P. L.; DA SILVA, M. L. R. A interação professor-aluno-tutor na educação on-line. Revista Eletrônica de Educação. v.4, n.2, nov.2010.

MORAN, J. O que é educação a distância. 2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2015.

MILL, D. Sobre o conceito da polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de. (org.) Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

MILL, D.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de. Ensino superior, tutoria on line e profissão docente. Revista Reflexão e Ação, v.17. n. 9, p.243-258, 2009. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1033/837>>. Acesso em: 24 out. 2015.

OLIVEIRA, D. T.; CORTIMIGLIA, M. N.; LONGHI, M. T. Ambientes Virtuais de Aprendizagem no Ensino Superior Presencial: o processo de adoção da tecnologia na perspectiva do docente. Associação Brasileira de Educação a Distância. v.14, 2015. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Brazilian/2015/03_AMBIENTES_VIRTUAIS_D_E_APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2015.

TEDESCO, P. R.; SILVA, I. M.; SANTOS, M. S. Tecnologia Aplicada à Educação a Distância. v.2. Recife: Editora da UFRPE, 2010.

SILVA, P. C.; SHITSUKA, R.; PASCHOAL, P. A. G. A afetividade nas interações em AVA: um estudo sobre a interação na Educação a distância. Associação Brasileira de Educação a Distância. v.14, 2015. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Brazilian/2015/01_AFETIVIDADE_NAS_INTERACOES.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2015.

SILVEIRA, R. L. B. L. da. A importância do Tutor no processo de aprendizagem a distância. Revista Iberoamericana de Educación. v.36, n. 3, 2005.

Capítulo IV

Produções Etnometrológicas na Educação Física Escolar: experiências em pesquisa

Lizandre Machado
Gina Guimarães

Introdução

O objetivo deste texto é refletir e partilhar um percurso que há alguns anos temos trilhado na formação docente de nossos discentes no campo da pesquisa em Educação. Compreendemos que essa formação docente deve articular saberes no sentido de refletir sobre o fenômeno educativo em 3 aspectos interligados: o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesse momento em especial, buscaremos dissertar e socializar produções acerca da pesquisa na formação inicial em Licenciatura em Educação Física.

A formação inicial no campo das licenciaturas promove em nossos discentes o que Souza (2004, p.139) irá compreender como processo de ressocialização. O autor defende que o processo sobre o qual refletimos, em nosso caso, o processo educativo na área de conhecimento da Educação Física, deve dar condições para que em seu final tenhamos conquistado um processo de ressocialização do ser humano, visto que a “ressocialização, enquanto processo de reconhecimento e reinvenção permanentes, garante a educação ao longo da vida, isto é, a luta pela construção da humanidade do ser humano.”

Isso ocorre porque os “processos de socialização que vamos experimentar ao longo de nossa existência/experiência, depois do processo vivido na primeira infância, denominamos de RESSOCIALIZAÇÃO.”. Ainda segundo Souza (2004, p.140),

Ainda segundo Souza (2004, p.140),

As mudanças nas formas de pensar, as mudanças nas formas de compreender a nós mesmos, aos outros, a natureza, a cultura e as instituições sociais, conceituamos como RECOGNIÇÃO. As mudanças nas emoções, nas formas de agir, alcunhamos de REINVENÇÃO.

Esta noção de ressocialização engloba a multiplicidade de conhecimentos, fazeres e sentimentos de uma pessoa ou grupo cultural confrontados com os de outras pessoas ou grupos, resultando em outros conhecimentos, sentimentos e ações. Dessa forma, promove em cada um dos envolvidos uma maior socialização, uma maior riqueza cultural, simbólica e material. Dessa forma, o fim último do processo de ressocialização é a formação de pessoas e grupos humanos mais desenvolvidos socialmente e capazes de viver multiculturalmente pela interculturalidade (SOUZA, 2001)¹.

¹ Segundo Souza (2001, p.158-159), a multiculturalidade é o “[...] resultado de um processo consciente de diálogo entre culturas ou de traços culturais numa mesma cultura (interculturalidade), [que] se caracteriza como ‘invenção da unidade na diversidade [...] e através do diálogo crítico entre as culturas e das culturas’ ”.

A pesquisa

Nesse processo, a formação docente requer entre outros estudos os que versam sobre a produção de conhecimento, ou seja, sobre a pesquisa. Compreendendo a pesquisa como construção de conhecimento,

[...] como um esforço em melhor compreender uma situação problemática ou desafiadora da realidade mediante o recurso de uma teoria. Nessa dialética em que se articulam um concreto (a realidade) e um abstrato (a teoria), para usar os termos da metodologia da pesquisa, transformam-se não só as visões acerca da realidade, mas também as próprias teorias que pretendem ajudar na compreensão e explicação dessa realidade. Esse é o processo de produção do conhecimento (BOUFLEWER, 2005, p. 322).

Nesse processo de produção do conhecimento, são necessários os exercícios da busca da novidade, seja de uma ideia original, seja da articulação desta às outras ideias já existentes, seja ainda a aplicação de determinado quadro teórico a um novo contexto. O sentido de contribuição que essa ideia venha a dar para o avanço de uma determinada ciência também é um aspecto importante. Outros aspectos são o da construção da hipótese e da questão de pesquisa como recursos necessários para organizar o percurso de entendimento de determinado fenômeno, de aproximação com a realidade.

Definidas tais questões, o próximo passo é a organização das categorias de análise, compreendidas como “[...] medidas ou lentes que criamos ou de que nos valem para o estabelecimento de distinções num determinado âmbito da realidade” (BOUFLEWER, 2005, p.323). Na sequência do método da pesquisa, como um caminho a ser seguido para desvelar a realidade estudada, necessita se terem claros seus diferentes momentos assim como suas etapas e a definição de quais serão os interlocutores. Como aspectos importantes para a formação docente, o exercício da pesquisa envolve a articulação de diferentes saberes no intuito de desvelar a prática docente.

Formação Inicial na Licenciatura: articulando saberes e práticas docentes

A partir da década de 90, com a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), a Educação Nacional vem passando por reforma, agregando as transformações tecnológicas e científicas ao processo de (re)significar caminhos da formação², seja formação básica, seja formação superior, seja continuada. Desde a implantação, estados, municípios, escolas e as instituições de ensino superior estão buscando organizar os currículos de forma a atender aos paradigmas por elas propostos e às necessidades dos jovens que hoje ingressam no ensino superior.

Batista Neto (2006) comenta que a formação de professores desde a década de 80 vem despertando interesse desde os estudiosos/pesquisadores até os governos e instituições, pois é elemento das políticas públicas de educação. O interesse vem após o baixo resultado obtido por alunos da Educação Básica dos países capitalistas centrais. E a conclusão dos maus resultados declina sobre a qualidade da formação dos professores.

² Sobre a reforma educacional, encontramos uma síntese sucinta, porém elucidativa em Trojan (2008).

Pimenta (2005), ao se referir à formação inicial, aponta que os cursos vêm produzindo uma formação pautada em currículos formais que estão distantes da realidade das escolas, ora é teoria, ora é prática, de maneira que não se consegue obter uma leitura real das contradições presentes na escola onde se realiza a prática de educar.

Trojan (2008), ao comentar sobre a formação no Brasil, refere-se ao currículo e indaga quanto à sua real atuação na habilitação dos docentes, quanto à heterogeneidade dos níveis de ensino e quanto às diferentes instituições formadoras (públicas e privadas), constatando uma maior e melhor condição dessa formação nos grandes centros. Essa situação, com o passar dos anos, vem se ampliando, mas já se respira uma nova realidade de formação com a interiorização, tanto das instituições públicas quanto das privadas.

Isso leva-nos a refletir quanto à qualidade dessa formação, que impactos essa interiorização está tendo na formação inicial, principalmente nos cursos de licenciatura, de forma que respostas positivas possam ser vistas e sentidas no cotidiano da escola, através das intervenções docentes. Espera-se que os professores universitários realizem sua docência com olhar inovador, além de utilizarem elementos contemporâneos e tecnológicos que, de fato, fomentem a formação do licenciando.

Para Nóvoa (1999), construir a formação é contemplar os saberes próprios, a capacidade de transformar a experiência em conhecimento, seja permeada de oportunidades oferecidas pela escrita, seja pela dramatização, seja pelo movimento, seja pela investigação.

Ao refletir sobre a formação inicial do professor, entende-se que ela não se reduz a questões técnicas. Vemo-na em sua complexidade, a qual envolve múltiplos saberes e dimensões da vida humana – intelectual, corporal, afetiva, social, estética, ética e cultural (FREIRE, 1998).

Nos centros ou de forma interiorizada, a formação inicial deve estruturar-se de forma a atender os novos contextos. Também deve se pautar em currículos, considerando a complexidade educacional, e efetivar o ensino-pesquisa-extensão, com base na prática docente, contemplando a formação profissional com dimensões de pesquisa/docência/gestão. Tal formação se pasma em desafios.

A Prática Docente

Ao refletir sobre a prática docente, tem-se a intenção de observá-la e compreendê-la em seu universo mais amplo, o da prática pedagógica, reconhecendo sua inserção num contexto contraditório, complexo e histórico. Isso leva-nos a olhar a educação de forma mais genérica, particularmente a sala de aula na educação básica, pois é nesse espaço que se reflete a formação inicial, na qual os saberes se afloram e se ampliam pela experiência do cotidiano no espaço escolar (TARDIF, 2000).

Refletimos a educação, na perspectiva da pesquisa educacional, considerando as produções do conhecimento já existentes na literatura, a fim de atender a necessidade de conhecermos os diferentes aspectos do exercício da docência e de dar mais profundidade às especificidades dessa prática docente no espaço escolar. Por ser a prática docente objeto

de pesquisa, iremos dar voz aos críticos da educação que nos possibilitam compreender e explicar algumas inquietações educativas. Por exemplo, compreender o que os professores, que estão no “chão da escola”, tem a nos dizer sobre sua prática docente, porque nada melhor do que o docente para falar do seu fazer pedagógico.

Na intenção de ampliar o caminho no delineamento desse estudo, vamos ancorar nossa compreensão inicialmente ao que concerne à prática pedagógica, conforme aponta Souza (2007, p.179):

Encara-se a prática pedagógica como uma ação coletiva, por isso argumentada e realizada propositadamente com objetivos claros que possam vir a garantir a realização da finalidade da educação e de certos objetivos de acordo com os problemas em estudo, explicitamente assumidos por uma instituição.

Refletir sobre educação é tomar o objeto de pesquisa – a prática docente – como uma ação de caráter social e coletivo que constitui a formação humana. Evidenciamos que esta ganha contornos que são sustentados por bases filosóficas, sociológicas e psicológicas. Souza (2007), ao apontar as bases filosóficas da prática pedagógica, informa que a mesma intenciona atender e garantir as condições subjetivas e outras objetivas de todos/as em qualquer lugar do mundo. Propõe, portanto, a educação enquanto uma

[...] ação social coletiva, realizada institucionalmente, conforma-se pela **prática docente**, pela **prática discente**, pela **prática gestora**, pela **prática epistemológica** ou **gnosiológica**³ com intencionalidades explícitas, assumidas em conjunto, permeadas por afetos (amores e ódios) (SOUZA, 2007, p.180, grifos nossos).

Certamente, compreender e perceber as diferentes práticas educacionais que acontecem institucionalmente nos dá condição de refletirmos com maior profundidade sobre a relação que se estabelece acerca da ação do professor nessas práticas, o que poderá nos ajudar a apontar o surgimento de práticas inovadoras⁴. Entre elas, as dos professores de Educação Física.

Ainda ao se referir à ação coletiva, Souza (2007) reforça essa questão ao afirmar que a Prática Pedagógica tem características de coletividade, por isso, é entendida como práxis. É institucional, multidimensional e fundamentalmente intencional. Nesse sentido, é importante ressaltar que a prática docente deve refletir a necessidade de superar as fronteiras disciplinares e prover rupturas. Observa-se ainda a necessidade de se ter clareza das possibilidades e limitações enfrentadas na sala de aula e propor a interdisciplinaridade como um caminho para enfrentar os desafios expostos pela sociedade.

Imbuídas da vontade de desenhar uma nova prática docente que venha contemplar

³ Tem ligação com o estudo das fontes, dos limites e valores do conhecimento humano, isto é, com a teoria do conhecimento.

⁴ Sobre práticas inovadoras, aprofundamos as reflexões a partir dos estudos de Melo (2007) e ampliamos a partir dos estudos de Cunha (2006, p.40-41), para quem a: “[...] inovação requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática, e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnologias. Nesse sentido envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento”.

a realização humana do sujeito, é que olhamos para o processo de construção no qual se conforma a educação e a sociedade, para compreendê-la no momento atual e poder de alguma forma intervir. O propósito é refletir sobre a ação do professor em sua prática docente expressa no presente.

Como sugere Imbernón (2000), é preciso proporcionar momentos de reflexão estruturados nas observações do presente, com base no conhecimento do passado e com a intenção de propor situações que perpassem pelas dimensões sociais, políticas e educacionais possíveis. E que possibilitem compor desse diálogo a compreensão de onde nós estamos e do que podemos fazer para proporcionar rupturas epistemológicas na direção de construir uma educação sobre pilares de práticas sociais concretas. Intencionamos com isso efetivar mudanças e transformações significativas na práxis pedagógica.

O professor/a ao ressignificar sua prática, estará influenciando na formação dos seus educandos, conseqüentemente, sua intervenção amplia-se para um contexto social próximo, podendo abranger campos sociais mais distantes. Ao tratar das questões significativas que venham possibilitar uma vida em sociedade, o educador deverá deter conhecimentos específicos, estar atento às necessidades do local de intervenção e ainda exercer atitudes que viabilizem essa construção.

É evidente que a prática docente não se faz sozinha, mas cada um vai criando sua forma de trabalhar, de construir e realizar sua prática. Podemos assim dizer, apoiado nas ideias de Tardif (2002), que são os saberes da experiência que irão forjando essa prática que se constitui nos diferentes espaços formativos (MACHADO, 2012).

Essa prática que é uma prática de responsabilidade, tanto consigo mesmo, quanto pelo sentido etimológico – ter o poder de resposta –, significa preparar-se para o que será tratado e implica também comprometimento dela com ela mesma, seja docente, seja discente.

Os Saberes dos professores

Segundo Gauthier *et al* (1998, p. 28), os professores mobilizam⁵ vários saberes para intervir. Assim, concebem o ensino, o ato educativo como uma “mobilização de vários saberes que forma uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Esse reservatório, por sua vez, é composto por vários saberes – disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais, da ação pedagógica.

Para o autor, os Saberes Disciplinares (ou a matéria) dizem respeito aos “saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 29), correspondendo a diversas áreas do conhecimento das quais o professor extrai conteúdos para seu ensino, pois não se ensina algo que não se domina.

⁵ A mobilização de saberes acontece para atender às necessidades das ações dos educadores; relaciona-se ao domínio dos conhecimentos adquiridos pelos educadores e já ressignificados pela sua atuação, pela articulação dos diversos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação e prática educativa. A utilização de saberes relaciona-se com a seleção destes para atender a uma necessidade da ação educativa (GUIMARÃES, 2004).

O Saber Curricular é o saber selecionado e organizado pela instituição como o conjunto de conhecimentos que será ensinado e trabalhado por ela. Tais programas e propostas normalmente não são produzidos pelos professores, mas sim por especialistas de diversas disciplinas. O professor deve ‘conhecer o programa’ (GAUTHIER *et. al.*, 1998, p.31), que finda por se constituir de guia para seus planejamentos, ações, avaliações.

O Saber das Ciências da Educação informa aos professores várias facetas de seu ofício e da educação de forma geral, durante sua formação ou seu trabalho, não diretamente relacionado com a ação pedagógica, pois vai além desta, uma vez que permeia a maneira do professor existir profissionalmente como um pano de fundo sobre o que vem a ser a prática pedagógica, desconhecida por outros cidadãos comuns e profissionais de outras categorias.

O Saber da Tradição Pedagógica advém desde o século XVII da estruturação de uma nova forma de fazer escola, dirigindo-se a muitos alunos ao mesmo tempo. Essa maneira cristalizou-se no que os autores denominam de ‘tradição pedagógica’. Essa tradição tem sido molde, guia para comportamento de muitos professores, principalmente no campo escolarizado. No caso da Educação Física, nossa tradição pedagógica está muito arraigada ao fazer, ao vivenciar os jogos, as ginásticas, as danças, os esportes, as lutas etc.

O Saber Experiencial, para o autor, está intimamente relacionado com o hábito; “essa experiência torna-se então “a regra” e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 33). Muitas experiências findam confinadas nos espaços educativos, onde seus julgamentos e as razões destes não chegam a ser conhecidos publicamente, limitando os saberes experienciais, pois eles acabam por serem feito de pressupostos, argumentos não verificados por meio de métodos científicos.

O Saber da Ação Pedagógica é o “saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas” (GAUTHIER, *et. al.*, 1998, p.33),⁶ realizadas no seu local de trabalho. Decorre desse fato a importância da pesquisa no chão da escola sobre a prática docente.

Os autores também analisam que os saberes dos professores são, em sua maioria, privados, fato que não contribui para a formação de futuros professores ou até mesmo para um maior reconhecimento do *status* desta profissão. O saber fica perdido, principalmente o saber da ação pedagógica, que é o mais necessário à profissionalização do educador, ou seja, pouco se compartilham entre os pares as dificuldades e conquistas no campo de intervenção da práxis educativa. Cremos que, através da socialização desses saberes, através da realização de pesquisas e da participação em encontros científicos (por exemplo, com relatos de experiências, temas livres), essas trocas de experiências possam fazer construir e socializar saberes entre os educadores.

Sendo o universo conceitual sobre os saberes bastante amplo, Tardif (2002), outro teórico desse campo, organiza seus estudos de maneira próxima aos de Gauthier *et al* (1998). Chama de saber docente um saber “plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e

⁶ Gauthier, loc. cit.

experenciais” (TARDIF, 2002, p.36). De forma ampla, os saberes docentes abastecem-se em diversas fontes como a formação inicial e continuada, o currículo e a socialização do espaço educativo, o conhecimento a ser ensinado, a experiência profissional, a cultura pessoal e profissional e o que se aprende com os pares.

Ao saber docente, é exigida determinada racionalidade. É preciso que o educador saiba por que faz determinadas coisas de certas maneiras para assim chamar de saber docente

[...] os pensamentos, as idéias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. Essa ‘capacidade’ ou essa ‘competência’ é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis (TARDIF, 2002, p.199, grifos do autor).

Tardif faz-nos compreender que a relação entre os saberes e os docentes não é apenas de transmissão de conhecimentos, mas que sua prática integra diferentes saberes, um saber plural, oriundo de vários saberes, como os saberes da Formação Profissional do professor (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), de um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições encarregadas de formar professores, ou seja, que qualificam a profissionalização do professor e englobam o que Gauthier *et al* (1998) chamaram de saber das ciências da educação.

Os Saberes Disciplinares, selecionados pelas instituições universitárias, correspondem aos diversos campos do conhecimento e integram a prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores nas diversas disciplinas das IES.

Os Saberes Curriculares são os “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição, [...] categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2002, p.38), apresentados sob a forma de programas, objetivos, conteúdos, os quais os professores devem aprender a aplicar.

E os Saberes Experenciais (ou saberes práticos), específicos, baseados no trabalho cotidiano dos professores e no conhecimento de seu meio, que brotam e são validos pela experiência, individual e coletiva, “sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p.39).

Quanto a este último saber apresentado por Tardif (2002), em Gauthier *et. al.*(1998), encontramos duas situações para este saber, uma das quais muito se aproxima do entendimento do primeiro quanto ao saber experiencial: a compreensão deste como saber intimamente relacionado com o hábito, com as rotinas construídas pelos professores em suas ações educativas.

Quanto ao saber da ação pedagógica, que é quando o saber experiencial dos professores se torna público, testado através das pesquisas realizadas no seu local de trabalho, Gauthier *et. al.*(1998) estabelece mais uma categoria de explicação da realidade, tornando-se esse

fato fundamental para a profissão docente. Ele deve saber ser reconhecido e valorizado, como um saber que se constrói ao longo da vida do professor, durante sua formação, ao longo de sua carreira e no cotidiano de suas ações educativas. Nasce, consequentemente, desse campo de novos saberes, pois tal fato faz com que os professores mantenham uma relação de exterioridade, não se identificando como produtores de saberes.

Saberes e Práticas Docentes como fontes de Pesquisa na Educação Física

Reconhecendo que a prática docente permite aos professores mobilizarem diversos saberes, ela torna-se alvo de pesquisa por nossos discentes da formação inicial em Licenciatura em Educação Física. A pesquisa torna-se, assim, conteúdo e método nesse processo formativo.

O campo das ciências sociais, e, entre elas, a educação distingue-se de outras ciências por diversos fatores, dentre eles, o de que seu objeto é histórico, possuidor de consciência, mesmo que seja uma consciência ingênua, como nos diz Freire (2005). Nesse sentido, a questão do homem como ator social, e não mero reprodutor de grandes estruturas sociais, faz emergir com força as ciências sociais que se preocupam com os significados, não menosprezando o método quantitativo, mas colocando-o como um dos elementos para compreensão do todo.

Ludke e André (1986, p. 2) tratam a pesquisa como uma forma de “aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho”. Para essa abordagem, sempre existe a tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, ou seja, a forma como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas; portanto, o significado é o foco de atenção do pesquisador e os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas previamente.

Assim, como formação e pesquisa e como método para as coletas dos dados temos nos subsidiado na abordagem metodológica da Etnometodologia, pois requeria uma concepção teórica que compreendesse nossos sujeitos como atores de sua práxis educativa.

Essa concepção compreende que o mundo vivido é o norte que possibilita compreender-se, comentar-se, analisar-se, apreendendo o objeto a partir das interações com e no social, onde o ator e a situação estabelecem uma relação a partir de processos de interpretação, podendo ser utilizado no dia a dia, buscando o sentido das ações uns dos outros, para “[...] sentido e significado aos objetos, pessoas e símbolos com os quais constroem o seu mundo social” (FRANÇA, 2000, p. 19).

Como corrente da Sociologia Americana, a Etnometodologia surge nos anos 60 na Califórnia. Sua obra fundadora é o livro *Studies in Ethnomethodology*, de Harold Garfinkel. Sua importância teórica e epistemológica deve-se ao fato de “efetuar uma ruptura radical com os modos do pensamento da sociologia tradicional” (COULON, 1995, p.7). É mais uma perspectiva de pesquisa, uma nova postura intelectual. Provocou uma reviravolta na tradição sociológica através de uma ampliação do pensamento social, dando maior importância

à compreensão que à explicação, entendendo assim que todos nós somos sociólogos em estado prático.

A Etnometodologia “mostra que temos a possibilidade de apreender de maneira adequada aquilo que fazemos para organizar a nossa existência” (COULON, 1995, p.8). Leva em conta também o fato de que todo grupo social é capaz de compreender a si mesmo, de analisar-se, de julgar, de perceber, de descrever, de interpretar e explicar o mundo. Para os estudiosos dessa corrente, os fatos sociais são realizações dos membros.

A realidade social é constantemente criada pelos atores, não é um dado preexistente, decorrendo disso a importância do modo como os membros decidem, colocando em evidência os modos de interpretação constante da realidade social feita pelos atores. É também importante observar como os atores do senso comum tanto produzem como tratam a informação e utilizam a linguagem como recurso.

Ela privilegia as abordagens microsociais, dando ênfase mais à compreensão que à explicação, ou seja, valoriza o processo de construção do objeto pesquisado. Como escreve França (2003, p.81), essa abordagem é:

[...] considerada para além de uma teoria, é uma perspectiva de pesquisa, uma postura intelectual que leva em conta a visão dos atores brincantes de pesquisa, em qualquer que seja o objeto investigado, pois, o que se destaca é o sentido e significado que esses atores brincantes atribuem aos objetos, às situações, aos símbolos que os cercam, a partir dos quais os atores constroem seu mundo social.

A etnometodologia proposta por Garfinkel (1967 *apud* COULON, 1995a), em síntese,

[...] é aquela que vai olhar a realidade coletiva com a certeza que homens e mulheres nas suas inter-relações e interações cotidianas constroem saberes específicos e símbolos particulares, e para tal, utilizam-se de etnométodos. Os métodos dos quais os atores/as optam para interpretar e reconhecer seu mundo vão ficando cada vez mais familiar, à medida que vai sendo vivenciado e, nesse processo, aplica-se o método documentário de interpretação para se constituir uma subjetividade coletiva (MACHADO, 2010, p.120)

É com o olhar de pesquisadoras que optamos pela etnometodologia por entender que a sua proposta vai além de uma simples observação; são olhares apurados pertencentes a um mesmo universo que dialogam, discutem, se aceitam e se descrevem, se reconhecem e reconhecem o outro.

E, ao se reconhecer e reconhecer o outro, contam o que fazem e o que pensam, constroem-se e, ao se construírem em harmonia, no respeito e na cumplicidade, fazem história, constroem e contam suas histórias que são lapidadas no cotidiano dos encontros, na família, na escola, no trabalho, no lazer... Seus conceitos-chaves, a saber: Prática/Realização, Indicialidade, Reflexividade; *Accountability* e Noção de Membro, constituem a base que norteia o olhar investigativo do pesquisador. É a partir da descrição de cada um que construímos a compreensão de seus conceitos e desse modo podemos perceber e conhecer o mundo vivido do ator da pesquisa. Sendo assim, consideramos fundamental explicitar cada um deles.

A prática e realização. Para Garfinkel (1967, *apud* Coulon, 1995, p. 29), seu interesse volta-se ao raciocínio prático, profissional ou não.

A Etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar [...] é o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas. (COULON, 1995, p. 30).

No que concerne à indexicalidade: para a Etnometodologia, a vida social é constituída pela linguagem da vida de todos os dias. Os etnometodólogos interrogam essa linguagem. Os sociólogos utilizam-se de descrições e interpretações da realidade social buscando as prioridades indiciais do discurso prático. Assim, as palavras só ganham sentido completo no seu contexto de produção, indexadas a uma situação de intercâmbio linguístico. As palavras e as frases também não têm o mesmo sentido para todos, pois, para cada ator, o significado de sua linguagem cotidiana depende do contexto em que ela aparece. Ou seja, na indexicalidade, o sentido é sempre local e não tem generalização possível, sua análise nunca termina.

A Reflexividade, outra categoria da Etnometodologia, é vista como um modo não verbal de dizer um código. Um código não é dito, mas é vivido e geralmente é tácito. Não se pode confundir a reflexividade com a reflexão, ou seja, quando refletem sobre aquilo que fazem. A reflexividade é uma condição primeira para Garfinkel (1967, *apud* Coulon, 1995, p. ?) e designa

[...] as práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social, designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre compreensão e a expressão dessa interação, assim 'fazer' uma interação é o mesmo que 'dizer' a interação.

Essa categoria mostra que o viver a práxis educativa é o mesmo que apresentá-la, dizê-la através de outros códigos, mesmo que os membros não se apercebam do que declaram através de suas atitudes e gestos (GUIMARÃES, 2006). No tocante à categoria Accountability, este termo quer dizer descritível, e a Etnometodologia analisa as ações cotidianas dos membros assim como seus métodos, que as fazem descritíveis enquanto organização ordinária das ações cotidianas.

Para Louis Quere (1984, *apud* Coulon, 1995, p.42) existem duas características importantes da *accountability*: ser reflexiva e racional. Reflexiva, pois isso faz parte das atividades, e racional, pois é produzida metodicamente em uma situação inteligível, podendo então ser descrita e avaliada racionalmente.

Assim, "dizer que o mundo social é *accountable* significa que ele é algo disponível, isto é, descritível, inteligível, relatável, analisável [...] que se mostram nas ações práticas dos atores" (COULON, 1995, p.45). A Etnometodologia vê o mundo real em situações. A própria descrição já fabrica, constrói o próprio mundo, já envolve valores, crenças, visão de mundo, de homem, de educação, determinadas estruturas produzidas por um determinado grupo social.

A noção de membro não se refere a uma pertença social, mas, sim, ao domínio da linguagem natural, ao domínio da linguagem comum, pois assim estão empenhadas na produção e na apresentação objetivas do saber do senso comum. Assim, tornar-se um membro significa filiar-se a um grupo, a uma instituição, o que exige ampliação do domínio da linguagem comum institucionalizada. Uma pessoa é considerada membro quando dotada de um conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades e de um *savoir-faire*, que fazem dela ser capaz de inventar dispositivos para dar sentido ao mundo que a cerca (GUIMARÃES, 2006).

Nessa esteira metodológica, a etnometodologia atende a todos os requisitos necessários às investigações propostas por esses concluintes, ajudando-nos a olhar a prática docente e a mobilização e construção de saberes desses professores, assim como por sustentar os pressupostos de uma “[...] *teoria do social* que, ao centrar-se no interesse em compreender como a ordem social se realiza mediante as ações cotidianas, consubstanciou-se numa *teoria dos etnométodos* [...]” (MACEDO, 2006, p.68, grifos do autor).

São olhares atentos que a etnometodologia busca captar por meio das narrativas e observações, para compreender o universo de pesquisa e para dar sentido e significado ao objeto pesquisado.

Produções Acadêmicas em Educação Física Escolar com um olhar Etnometrológico

Nesse texto, propomos-nos a relatar com base na teoria metodológica da etnometodologia, apoiada pelos seus conceitos-chave, o caminho metodológico realizado nessas produções de TCC quando da busca de olhar para o objeto de investigação que se conforma na prática docente e discente.

A análise documental das produções de trabalho de conclusão de curso dos graduandos em Licenciatura em Educação Física entre os anos de 2015 a 2018 contabilizou um total de 15 trabalhos de conclusão de curso realizados com a abordagem da Etnometodologia, entre trabalhos concluídos e em andamento. Os quadros a seguir (1 e 2) apresentam nossos achados:

QUADRO 1
As produções dos graduandos em Licenciatura em Educação Física

CÓDIGO	ANO DE DEFESA	TÍTULOS	AUTORES
1	2018	<i>Slackline</i> Como Esporte de Aventura: Possibilidades de Intervenções nas Aulas de Educação Física no Ensino Fundamental – Anos Finais	Silva, H. J. F. da; Silva, S. A. S. Machado, L. M. L.
2 ⁷		Métodos de Ensino: Sistematização dos Conteúdos da Educação Física nas escolas Estaduais de Ensino Fundamental – anos finais do município de Arcoverde-PE	Lima Filho, J. S. de; Machado, L. M. L.

⁷ Pesquisa em andamento.

3 ⁸	2018	A Construção de Saberes Docentes e a Sistematização do conteúdo Jogos Populares nos anos iniciais, na perspectiva Construtivista, nas aulas de Educação Física, na Cidade de Arcoverde-PE	Barros, A. M. R.; Elias, J. A. R; Guimarães, G. S.
4 ⁹		<i>Jiu Jitsu</i> na Escola: um olhar inovador para as aulas de Educação Física Escolar	Queiroz, J.A. F. de. Machado, L. M. L.
5 ¹⁰		Saberes Docentes mobilizados na sistematização do conteúdo Danças Populares nos anos finais do Ensino Fundamental	Torres, I. S. S.; Guimarães, G. S.
6	2017	O <i>Skate</i> como Conteúdo da Cultura Corporal na Educação Física Escolar	Mendes, K. S. Machado, L. M. L.
7		Saberes Docentes mobilizados na sistematização do conteúdo Jogos Populares nas Escolas de Referência em Arcoverde-PE	Monteiro, Y.C.B.; Vasconcelos A. G.; Guimarães, G. S.
8		O Conteúdo Dança no Currículo da Educação Física Escolar para o Ensino Médio nas Escolas Públicas de Referência de Arcoverde-PE	Marques, K. dos S.; Franca, L. L. de O.; Machado, L. M. L.
9		A Prática Pedagógica dos Professores e seus Saberes no trato com o Conteúdo Dança na Etnia Indígena Fulni-Ô	Luna. T.C.; Guimarães, G. S.
10	2016	Importância do professor de Educação Física para o Desenvolvimento Motor da Criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Costa, E. S. da; Lima, F. da S.; Machado, L. M. L.
11		O Comprometimento Docente na busca do Conhecimento nas Aulas de Educação Física nas Escolas de Referência em Arcoverde	Silva, J. G. da; Xavier, L. A. R.; Machado, L. M. L.
12		Minivoleibol como Método Estratégico para Aprendizagem do Voleibol no Ensino Fundamental – Anos Finais na Escola	Alves, Í. R. C. B.; Machado, L. M. L.
13		Os Conteúdos das aulas de Educação Física no Centro de Ensino de Jovens e Adultos da cidade de Arcoverde-PE	Nascimento Junior, A. J. do; Santos, J. E. dos; Machado, L. M. L.
14	2015	Dançando na Escola: Possíveis Relações com a Psicomotricidade	Oliveira, J. B. de.; Oliveira, T. S. T. de; Guimarães, G.S.
15		A Participação do Professor de Educação Física no Projeto Político-Pedagógico	Anjos, T. B. L. dos.; Roque Filho, O. F.; Machado, L. M. L.

Fonte: autores (2018)

⁸ Pesquisa em andamento.⁹ Pesquisa em andamento.¹⁰ Pesquisa em andamento.

QUADRO 2
As produções em detalhes metodológicos

CÓDIGO	ANO DE DEFESA	OBJETIVO DA PESQUISA	PALAVRAS CHAVE	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA
1	2018	Analisar as possibilidades de intervenções do <i>Slackline</i> enquanto esporte de aventura nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental anos finais	Esporte de Aventura. <i>Slackline</i> . Educação Física Escolar.	Procedimentos: • Pesquisa bibliográfica do tipo revisão sistemática com abordagem qualitativa e de cunho descritivo; • Abordagem etnometodológica na análise dos dados. Instrumento: • Categorias Teóricas enquanto palavras indexadas.
2		Analisar a sistematização dos métodos de ensino utilizados pelos professores nas aulas de Educação Física Escolar nas Escolas Estaduais no Município de Arcoverde-PE	Educação Física. Métodos de Ensino. Sistematização dos Conteúdos. Abordagens da Educação Física.	Procedimentos: • Pesquisa de campo de abordagem qualitativa e de natureza descritiva; • As análises pelos conceitos chave da etnometodologia. Instrumento: • Entrevista narrativa; observação; texto norteador
3		Analisar a construção dos saberes docentes para a sistematização do conteúdo Jogos Populares, na perspectiva construtivista, nas aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Arcoverde-PE.	Jogos Populares; Abordagem Construtivista; Saberes Docentes.	Procedimentos: • Pesquisa de campo de abordagem qualitativa de cunho descritivo. • As análises pelos conceitos chave da Etnometodologia. Instrumento: • Entrevista narrativa; texto norteador.
4		Analisar a contribuição que o <i>Jiu Jitsu</i> traz para os alunos nas aulas de Educação Física escolar	<i>Jiu Jitsu</i> ; Olhar inovador; Educação física Escolar.	Procedimentos: • Pesquisa de campo de abordagem qualitativa e de cunho descritiva; • As análises pelos conceitos chave da etnometodologia. Instrumento: • Entrevista narrativa; Texto norteador
5		Compreender a construção dos saberes docentes ao sistematizarem o conteúdo danças populares nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental (6 e 7 anos)	Saberes Docentes; Sistematização; Dança Popular; Educação Física;	Procedimentos: • Pesquisa de campo de abordagem qualitativa de cunho descritivo. • As análises pelos conceitos chave da Etnometodologia. Instrumento: • Entrevista narrativa; texto norteador.

6	2017	Analisar as possibilidades pedagógicas a partir da intervenção do <i>skate</i> enquanto cultura corporal nas aulas de Educação Física escolar	Educação Física. Conteúdo. Cultura Corporal. <i>Skate</i> .	Procedimentos: • Pesquisa de natureza qualitativa do tipo pesquisa ação de cunho descritivo, com abordagem etnometodológica; • Intervenções que colocam os partícipes numa realidade concreta; • O processo metodológico do estudo para a coleta de dados estruturou-se pela intervenção e observação; • Análises com base na Etnometodologia a partir de seus conceitos-chave. Instrumento: • Observação não participante; • Questionários: inicial denominado de (Q1) e final denominado de (Q2).
7		Analisar a construção dos saberes dos docentes ao sistematizarem o conteúdo Jogos Populares no 1º Ano do Ensino Médio das Escolas de Referência, em Arcoverde-PE.	Saberes Docentes; Sistematização; Jogos Populares; Cooperação	Procedimentos: • Estudo exploratório a partir de análise documental. • Pesquisa de campo de abordagem qualitativa de cunho descritivo. Instrumento: • Entrevista narrativa; texto norteador. • As análises pelos conceitos chave da Etnometodologia.
8		Analisar a sistematização do conteúdo dança no currículo da Educação Física Escolar no Ensino Médio nas escolas públicas de Referência de Arcoverde-PE.	Conteúdo Dança. Currículo Escolar. Educação Física Escolar.	Procedimentos: • Pesquisa de campo de abordagem qualitativa de cunho descritivo; • A etnometodologia como uma abordagem para as análises com base em seus conceitos chave. Instrumento: • Entrevista narrativa; • Texto norteador.
9		Analisar a prática pedagógica no trato do conteúdo da dança aplicado na Escola Bilíngue Antônio José Moreia, da etnia indígena Fulni-ô.	Prática Pedagógica, Saberes Docentes, Processos didáticos, Dança.	Procedimentos: • Pesquisa de campo de abordagem qualitativa de cunho descritivo. Instrumento: • Entrevista narrativa; texto norteador. • As análises pelos conceitos chave da Etnometodologia.

10	2016	Analisar a importância do Professor de Educação Física para o desenvolvimento motor da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Professor; Professor de Educação Física; Desenvolvimento Motor; Ensino Fundamental.	Procedimentos: • Pesquisa de campo de abordagem qualitativa de cunho descritivo; • Análises dos dados pelos procedimentos Etnometodológicos. Instrumento: • Entrevista narrativa; • Texto norteador.
11		Analisar o comprometimento docente na busca do conhecimento nas aulas de Educação Física	Comprometimento Docente; Conhecimento; Educação Física	Procedimentos: • Pesquisa de campo, a abordagem qualitativa, descritiva e de cunho Etnometodológico; Instrumento: • Entrevista narrativa; • Texto norteador.
12		Analisar o método minivoleibol como processo facilitador para o ensino-aprendizagem do voleibol nas aulas de Educação Física	Minivoleibol. Voleibol. Educação Física.	Procedimentos: • Pesquisa de campo, de abordagem qualitativa de caráter descritivo; • Análise com base nos conceitos da Etnometodologia. Instrumento: • Entrevista narrativa, não estruturada; • Texto norteador.
13		Analisar as propostas e vivências de conteúdo para as aulas de Educação Física na EJA do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA	EJA, Educação Física. Conteúdo de Ensino	Procedimentos: • Pesquisa de campo de cunho descritivo de natureza qualitativa com abordagem etnometodológica; • Análise etnometodológica. Instrumento: • Entrevista narrativa; • Texto norteador.

14	2015	Analisar as possíveis relações entre a dança e psicomotricidade em aulas de dança popular em uma escola estadual na cidade de Arcoverde-PE.	Psicomotricidade. Dança. Escola.	Procedimentos: • Pesquisa de natureza qualitativa do tipo pesquisa ação de cunho descritivo, com abordagem etnometodológica; • Processo metodológico do estudo para a coleta de dados estruturou-se pela intervenção e observação. Instrumento: • Questionários: inicial denominado de (QI) e final denominado de (QF). • Intervenções que colocam os participantes numa realidade concreta a partir de Projeto de Intervenção com diário de campo; • Análises com base na Etnometodologia a partir de seus conceitos-chave.
15		Analisar a participação do professor de Educação Física no PPP.	Participação. Educação Física. Projeto Político Pedagógico. Professor.	Procedimento: • Pesquisa de campo com abordagem qualitativa e etnometodológica de cunho descritivo; • Análises foram norteadas pelos conceitos-chave. Instrumento: • Entrevista narrativa; • Texto norteador.

Nesse processo de formação em pesquisa, podemos constatar que as temáticas têm sido diversas, havendo a constatação de uma real preocupação com a prática docente e com as vivências dos temas da cultura corporal, sendo a dança o tema mais pesquisado, seguidos pelo tema jogos populares. Outro aspecto foi a entrevista narrativa juntamente ao texto norteador como os instrumentos mais utilizados. As experiências com a pesquisa-ação tanto em projeto como em sala de aula também foram ricas como processo para a formação em pesquisa.

Diversos saberes docentes são mobilizados para a organização de uma pesquisa, e o olhar Etnometodológico ajuda-nos nesse sentido, desde a articulação entre os saberes da formação profissional quanto a pesquisa acadêmica no campo das licenciaturas. Além disso, há o olhar qualificado junto ao currículo que os professores de Educação Física põem em ação, oriundos também de sua formação e mobilização dos saberes disciplinares e da sua experiência cultural, culminando nos saberes da experiência construídos em sua prática docente.

O olhar dos pesquisadores iniciantes que mergulharam nessa aventura de descobertas e ousaram desvendar seu objeto pela etnometodologia percorreram longos caminhos de

aprofundamento em conceitos, em fundamentos para compreender a Prática Docente.

Esta foi desvelada pelas diferentes pesquisas realizadas. Ao se apropriarem do processo metodológico proposto pela etnometodologia, debruçaram seus olhares para diferentes questões dessa prática, dentre as quais podemos salientar uma preocupação com a sistematização de métodos de ensino, de saberes docentes, dos conteúdos dança, dos jogos populares e danças populares.

Na prática pedagógica, olharam o conteúdo dança na aldeia Funi Ô e a importância e a participação do professor de Educação Física (EF) no PPP da escola. Na Prática Docente, foram entender a importância e o comprometimento do Professor de EF e a sua intervenção na EJA. Vislumbraram novas possibilidades de intervenção no processo de sistematização de conteúdo e, de forma interventiva, foram tratar o *Skate*, o *Slackline* e o *Jiu-Jitsu* nas aulas de EF. Com essa trajetória, temos aprofundado conhecimentos específicos do processo de pesquisa que qualifica as futuras Práticas.

Considerações Finais

Pensar a formação acadêmica na perspectiva de pesquisa tem sido um desafio para nós, e sabemos que não é apenas nosso e em nosso espaço de atuação profissional. A abordagem da Etnometodologia e suas perspectivas de atores sociais e diversidade de usos de instrumentos de pesquisa para melhor compreendermos a prática docente tem nos ajudado tanto no aspecto didático como na ressocialização, nossa e de nossos alunos. Muitas ainda são as possibilidades e demandas dessa prática docente, a qual, nessa caminhada, vamos desvelando etnometodologicamente. O exercício da pesquisa na formação inicial mobiliza uma diversidade de saberes e práticas docentes, a qual alimenta certamente o ensino e a extensão na educação superior para os novos professores de Educação Física.

Referências

BATISTA NETO, J. Formação de professores no contexto das reformas educacionais e do Estado. In: BATISTA NETO e SANTIAGO (org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2006. p.?

BOUFLEWER, J. P. Pesquisa. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2008. p.?

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANÇA, T. L. de. **Etnometodologia e Estudos da Corporeidade**: articulações da práxis na Educação - Educação Física no âmbito do Lazer. Texto produzido para fins didáticos para a Reunião de Base de Pesquisa – Corporeidade e Educação (Projeto de Pesquisa 1). Doutorado em Educação da UFRN, Natal, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia** – pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

GUIMARÃES, G. da S. **O ritmo e a repercussão da construção de saberes:** olhares e reflexões na práxis educativa de professores de educação física em uma política pública de saúde no município do Recife. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, F. (org). **A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.** Trad. Ernani Rosa. 2. ed., Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p.?

LUDKE, M. e ANDRÊ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** – Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MACHADO, L. M. L. **Docência na Pós-Graduação em Educação:** repercussões da prática docente participativa na formação do pesquisador. Recife: UFPE, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2010b.

_____. Etnometodologia Abordagem Metodológica de Estudos na Formação de Professores: Leitura de Olhares Curiosos. **Anais do XVI ENDIPE, ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO – Compromisso com a Escola Pública, Laica, Gratuita e de Qualidade.** UNICAMP, Campinas, 2012.

MELO, Marcelo Soares Tavares de. **Inovações Pedagógicas no Currículo dos Cursos de Formação de Profissionais de Educação Física:** contribuições teórico-metodológicas da prática pedagógica. Recife: UFPE, 2007. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan./jun. 1999.

SOUZA, J. F. de. **Atualidade de Paulo Freire** – contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. Recife: Bagaço, 2001.

_____. **Pedagogia da revolução** – subsídios. Recife: Bagaço, 2004.

_____. **E a educação popular:** ??Quê?? uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G.(org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** texto de Edson Nascimento Campos... [et. al.]. PIMENTA, S. G.(org.).- 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. – Saberes da docência p.?

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, Vozes, 2002.

TROJAN, R. M. Teoria e Prática na Formação Docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. **Rev. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.3, n.1, p.29-42, jan./jun. 2008.

Capítulo V

Midiatização e Tecnologias Digitais no Contexto da Escola

Nívea Cristina de Melo Rodrigues
Edilane Carvalho Teles

Introdução

Discorrer sobre as TDIC's¹¹ na educação ainda causa muitas reflexões, tendo em vista o avanço e os desafios que promovem nas vidas e relações dos sujeitos no/com o mundo. Temos assistido nas últimas décadas uma aceleração cada vez maior dos processos sociais, cuja dinamização evidenciou, na cultura, na sociedade e nas histórias que construímos (ROSA, 2015), um complexo caótico do nosso ritmo de vida, o qual encontra nos avanços tecnológicos, a ilusão de respostas aos problemas que nos colocamos para nos adaptarmos às realidades. As promessas do sempre estar por vir colocam-nos numa condição de corrida e espera, ao passo que os contextos da sociedade e das relações entre os sujeitos sofrem continuamente transformações que nem sempre chegam ao espaço educacional.

As particularidades dos estudos da comunicação aqui apresentados, relacionados aos contextos das mudanças e inseridos na educação, foram relevantes à pesquisa, que parte das observações em nossas vivências em vários segmentos de ensino, em escolas públicas e privadas¹², para refletir sobre as formações docentes e as práticas pedagógicas com as TDIC's.

Nessa perspectiva, também está relacionada ao entendimento destes processos, a necessária investigação de conceitos como midiatização e contexto midiatizado nos processos formativos, cuja abordagem é, ao mesmo tempo, possibilidade e reconhecimento como um dos conceitos-chave, agente de mudança social e cultural (HJARVARD, 2012). Assim, consideramos sua importância e influência nas relações que envolvem as mídias e as tecnologias nas ações dos sujeitos.

Como afirma Hjavard (2012), a forte presença das mídias, numa proposta que se aproxima a uma quase independência da sociedade e cultura, exige das instituições investigações para compreender como as transformações dos/nos contextos midiatizados influenciam e alteram as relações. Isso torna-se mais evidente uma vez que elas se integram às suas rotinas, mais especificamente a política e religiões (HJAVARD, 2012), atingindo esferas centrais dos discursos e práticas interativas.

A breve contextualização acima também é facilmente notada nas escolas, onde as tentativas realizadas para elaborar e prosseguir com os processos e aprendizagens, promovem interações com o mundo, entram em debate e (des)conexão com as profundas mudanças da sociedade. Dentre elas, destacamos a aceleração promovida pelos avanços tecnológicos, cujas práticas pedagógicas instituídas no tempo-espaço escolar encontram-se em dimensões,

¹¹ Tecnologias digitais da informação e comunicação.

¹² Não foram definidas para este estudo escolas específicas, mas um conjunto de observações ao longo da nossa trajetória como docentes de vários segmentos de ensino, pensando a inserção e usos das TDIC.

por assim dizer, nem sempre em diálogo com as realidades fora do seu contexto e, ao que parece, estão externas ao espaço formal de educação, mas presentes no cotidiano.

Pode-se ainda afirmar que é perceptível um destempo entre a educação e a sociedade imersa na cultura digital, o que necessita de um olhar de escrutínio com vistas a interpretar e compreender os “impactos” que trazem ao campo sociocultural, bem como ao desenvolvimento cognitivo, ações para além das proposições curriculares.

“Pensar a cibercultura”, afirma Levy (1999, p.11), refere-se ao

[...] crescimento do ciberespaço que resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. [...] estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômicos, políticos, cultural e humano.

A sociedade tem exigido continuamente que a escolarização habilite o discente a encarar esse novo cenário, desafiando os profissionais de educação a (re)pensar os atos de ensinar que propõem a partir do diálogo com o mundo e suas transformações, deixando de ser apenas transmissão de conhecimentos, numa proposição bancária de educação (FREIRE, 1996), para uma perspectiva mais comunicativa e emancipadora (HABERMAS, 2008; ADORNO, 2003).

Assim, essa discussão adquire um caráter de criação e de desenvolvimento constantes, devendo ampliar o diálogo com as TDIC's e os processos comunicacionais nos percursos formativos, aspecto este que, apesar dos muitos debates no cenário nacional (CITELLI, 2012, 2015), ainda é no contexto escolar um desafio a ser compreendido e incluído.

Nesse cenário, a globalização também faz parte de grupos e/ou setores da sociedade tecnológica, que propõe as pautas que se inserem nos construtos dos modos de vida. Tais pautas geram processos que são modificados pela multiculturalidade e multiplicidade de vozes, ampliadas no crescente acesso às mídias e TDIC's, trazendo para o bojo da discussão a ideia de que os sujeitos não são apenas consumidores de conteúdos e tecnologias (GOMEZ, 2014), mas também produtores destes, nos quais as opiniões se propagam. Por isso, necessitam do papel da educação na construção das argumentações diante dos eventos e fatos criados.

É fundamental que a formação docente (inicial e continuada) contextualize e inclua diversos saberes advindos da propagação e presença das TDIC's e das reflexões sobre os processos de mediatização, para que possam, de forma crítica, sistematizar novas/outras possibilidades em sua práxis. Os modos como são (re)significadas as práticas com os usos desses aparatos em sala de aula, dependem, em parte, de como compreendem os processos, na promoção dos direcionamentos escolhidos e no favorecimento de uma docência que dialoga e visualiza tais percursos e proposições como necessários ao currículo.

Esse artigo propõe, portanto, refletir sobre a relação entre a identidade, a cibercultura e o campo educacional, compreendendo, na práxis pedagógica, as interações promovidas através do conceito e entendimento de identidade na sociedade multicultural. Em seguida,

faz uma reflexão sobre a cultura digital no contexto escolar, particularmente quanto à integração da formação se articulando com as TDIC's, tendo em vista as exigências desses construtos como categorias relevantes na contemporaneidade. Por fim, propõe pensar uma educação que dialogue com as realidades dos sujeitos que as usam, incluindo, ainda, reflexões necessárias aos seus posicionamentos sobre a globalização, estimulando a produção de saberes, a fim de promover a emancipação social.

Multiculturalismo e identidade: contextos em movimento

Ao ponderar a educação como meio agregador que envolve e fundamenta outras áreas de conhecimentos, faz-se necessário que gestores, coordenadores, docentes, discentes e todos os que integram o espaço escolar entendam que cada sujeito tem uma identidade cultural, o qual consequentemente atua como um agente de transformação da própria vida nas inter-relações que estabelece com o outro e o mundo. Assim, quando se pensa em TDIC's, considera-se, *a priori*, um mundo globalizado, e, mesmo reconhecendo sua relevância, é preciso levar em conta as identidades dos sujeitos no lócus interativo entremeado, entrelaçado e imbricado por diversas culturas.

De acordo com Hall (2006), o sujeito pode ser distinguido em três concepções diferentes de identidades: a primeira refere-se ao sujeito do Iluminismo que estava baseado na concepção da pessoa humana como um ser totalmente centrado em si mesmo, isto é, cujo centro essencial era a sua própria identidade, sendo esta uma ideia muito individual do ser.

O segundo, sujeito sociólogo, representa a crescente complexidade do mundo moderno e o discernimento de que o indivíduo não era autossuficiente, mas formado na relação com os outros, que mediavam os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. Nesse caso, a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. O sujeito é formado e modificado num diálogo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem. Para ratificar essa ideia, percebe-se que

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2006, p. 12-13).

Vale destacar que o sujeito tendo uma identidade unificada e estável vai se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. O fato é que a sociedade não é um todo unificado e bem delimitado, de acordo com os argumentos destacados (HALL, 2006), ela está constantemente se descentrando, sendo deslocada por forças fora de si. Essa mesma sociedade é impactada por diferenças e antagonismos sociais que produzem uma verdadeira variedade de identidades.

Nessa perspectiva, a revolução tecnológica em um contexto de globalização desempenhou

um importante papel na caracterização da(s) identidade(s), pois por meio da cultura pode interagir com diversas nuances, cuja recepção se encontra no mundo da vida (PIZZI, 2006) de cada um. Patriota (2002) propõe que a identidade é o que nos diferencia dos outros, o que nos caracteriza como pessoa ou como grupo social. Ela é definida pelo conjunto de papéis que desempenhamos e é determinada pelas condições sociais decorrentes da produção da vida material.

Diante dessa exposição, é possível perceber que a multiplicidade das interações multiculturais e interculturais promovem novas/outras/diversas identidades. Essas relações geraram um processo de profundas mudanças, entre elas, a globalização. Tal fato também impactou na identidade cultural da sociedade, de modo que gerou conhecimentos, desafios e intervenções, principalmente quando tratamos do assunto TDIC's no âmbito educacional, pois o grande incentivo mercadológico do consumo foi mais acelerado que nossa capacidade de reflexão sobre seus usos, seja na educação, seja na vida cotidiana. Para Hall (2006, p. 97),

[...] a globalização não parece estar produzindo nem o triunfo do “global” nem a persistência, em sua velha forma nacionalista, do “local”. Os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se, afinal, mais variados e mais contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou seus oponentes. Entretanto, isto também sugere que, embora alimentada, sob muitos aspectos, pelo Ocidente, a globalização pode acabar sendo parte daquele lento e desigual, mas continuado, descentramento do Ocidente.

Saber que o sujeito contemporâneo faz parte desse cenário tem uma considerável diferença, pois provoca nos docentes e demais membros da comunidade escolar, a necessidade de novas/outras estratégias no desenvolvimento das atividades e fazeres pedagógicos.

Apesar do desafio, processos e percursos ainda se encontram em construção, na inserção das mudanças que os meios digitais promoveram/promovem aos seres humanos que faz(em) parte desse mundo cada vez mais midiaticizado. Portanto, está explícito que ocupa uma nova posição de sujeito, especialmente os discentes que, por curiosidade e capacidade de vivenciar o novo como parte de suas vidas, adquirem um rápido domínio das tecnologias, construindo outras habilidades, competências e saberes não refletidos pela escola.

Assim, para fortalecer o entendimento do conceito, Santos (2011) pontua que a identidade cultural é um sentimento de pertencimento, de maneira que é necessário olhar para os significados e experiências de um povo – no plural – e menos em significado no singular. Por intermédio dessa noção, é que se percebem as experiências, compreendendo a complexidade do real sociocultural.

A Cultura digital e o contexto educacional

Segundo Lemos (2004), é impossível compreender a cibercultura sem uma compreensão global do fenômeno técnico, já que faz parte de um processo mais amplo da relação entre a técnica e a sociedade. Para constatar, ele afirma que o

[...] o fenômeno técnico nasce com a aparição do homem, depois será enquadrado pelo discurso filosófico e a noção de *tekhnê* (arte, os saberes práticos) para, enfim, entrar no processo de cientificização com o surgimento da tecnociência, ou o que chamamos hoje de tecnologia. [...] O surgimento da cibercultura não é só fruto de um projeto técnico, mas de uma relação estreita com a sociedade e a cultura contemporâneas. (LEMOS, 2004, p. 26)

Outro dado importante que destaca é que o nascimento da filosofia grega, cinco séculos antes da nossa era que foi decisivo para a formação da visão atual de tecnologia. Assim, a crítica contemporânea sobre tecnologia tem fundamento na filosofia, no entendimento da técnica, inspirada principalmente pelo pensamento de Platão e Aristóteles (LEMOS, 2004).

Inevitavelmente os indivíduos que estão inseridos nessa cultura ocupam uma posição de interação, imbricamento e, por vezes, até de dependência dos meios digitais, pois eles tornaram-se novos transmissores de agregação social. As TDIC's têm promovido, através de seus dispositivos móveis e conectados, mecanismos de compartilhamento entre os sujeitos ao redor do mundo (*instantaneamente, aqui e agora!*), modos que ampliam o ambiente cultural, misturando-se ao tecnológico e, com isso, criando e fazendo emergir outros estilos de vida.

É possível perceber também que, no contexto do capitalismo, do consumo e da amplitude que o mercado promove para que todos tenham acesso e “desejem” as últimas invenções tecnológicas, a sociedade contemporânea tem sido um terreno fértil para o desenvolvimento da cibercultura.

Estamos inseridos num contexto em que a multimídia (*off-line e on-line*) são expressões claras de conexões planetárias, permitindo ao homem ter disponível grande parte das informações por meio de um único aparelho tecnológico. Assim, “[...] as tecnologias parecem caminhar para uma forma de onipresença, misturando-se de maneira radical e quase imperceptível ao nosso ambiente cultural através do devir micro (tornar-se invisível) e do devir estético (torna-se belo)”. (LEMOS, 2004, p. 17). O fato é que essa dinâmica realiza uma aproximação entre a tecnologia contemporânea do prazer estético e o compartilhamento social.

Santaella (2003) corrobora com essas concepções quando afirma que cibercultura, tanto quanto quaisquer outros tipos de cultura, são criações humanas. Não há uma separação entre uma forma de cultura e o ser humano, são construtos e processos inventivos deste.

Nós somos essas culturas. Elas interpenetram nas elaborações que forjam no fazer das experiências novos modo de ver e compreender (BABIN, KOULOUMDJIAN, 1989), cujas tecnologias, em especial, o computador, continuam desafiando as percepções e entendimentos do mundo com/e através de sua tela, deixando-nos entre o desejo de acelerar para caminhar lado a lado (se possível) ou desacelerar e promover maiores reflexões sobre os processos de mudanças.

Na educação, precisamos promover a última, uma vez que pensar e produzir conhecimentos exige tempo e relações que estão no humano, e não nas tecnologias. A escola é desafiada constantemente a (re)pensar e (re)desenhar a prática pedagógica e os currículos, incluindo em suas etapas e ambientes as tecnologias. Logo,

[...] a cultura digital é uma realidade de uma mudança de era. Como toda mudança, seu sentido está em disputa, sua aparência caótica não pode esconder seu sistema, mas seus processos, cada vez mais auto-organizados e emergentes, horizontalizados, formados como descontinuidades articuladas, podem ser assumidos pelas comunidades locais, em seu caminho de virtualização, para ampliar sua fala, seus costumes e seus interesses. (SILVEIRA; SANTANA, 2007, p.1).

O “sujeito cartesiano”, denominado pela célebre frase “Penso, logo existo” de Descartes, contribuiu para construir os modelos de aprendizagem, tendo como base o uso dos materiais. Tal perspectiva ainda é presente no contexto da formação, cuja proposição fragmentada, linear e de instrução, não mais se adequa à noção de sujeito que temos hoje, assim como as nuances em perspectiva interdisciplinar. Portanto, esses aparatos não são meras ferramentas que possibilitam novas práticas pedagógicas. O essencial do processo não está na interatividade proposta pela aparato maquínico, mas nas relações dos/entre os sujeitos, pois são estes que determinam o objetivo de aprendizagem.

Conforme Cavalcante (2012), trabalhar com as tecnologias de forma interativa nas salas de aula requer a responsabilidade de aperfeiçoar a compreensão de alunos sobre o mundo natural e cultural em que vivem. Atualmente, o meio educacional vivencia uma relação desafiadora e de tensão com as TDIC's, de sorte que o papel do educador tende a ser descentralizado, enquanto emerge menos passividade por parte dos alunos, tornando-os agentes de outras aprendizagens, as quais nem sempre dialogam com a proposta da escola e currículo formal. Nesse contexto, é possível depreender que as

[...] diversas formas que a interatividade no ciberespaço propicia, [...] são os fluxos de signos, os jogos de linguagem, aquilo que, no jargão comum, é chamado de fluxos informacionais, que ocupam o primeiro plano. Quando as subjetividades se engajam nesses jogos, fica explícito que é apenas ilusório o controle privado da linguagem encenando na comunicação face a face. A interatividade do ciberespaço põe a nu o verdadeiro caráter dialógico da linguagem que não se confunde, como se pensa, com dois egos que defrontam para negociar significados em suas mentes. [...] Linguagem é fluxo constante tal como as redes comunicacionais o ciberespaço potencializam. (SANTAELLA, 2004, p. 171)

Levando em consideração o conceito apresentado, fica claro que não se pode falar de qualidade na educação sem dialogar e incluir as TDIC's. Assim, Heinsfeld e Pischetola (2017) postulam que é necessário encará-las como veículo, produção e transformação de cultura. Isso é ainda mais evidente ao pensarmos nas jovens gerações, que crescem imersas nessa realidade. Dessa forma, o espaço educacional tem um enorme potencial quando pondera e articula, no projeto pedagógico, ações que viabilizam o progresso dos recursos tecnológicos com o intuito de promover a cidadania, tendo em vista o desenvolvimento da criticidade. Para esses autores,

[...] com isso, urge a necessidade de a escola também reconhecer os impactos culturais que as novas tecnologias trazem para a sociedade contemporânea. Pois é a partir desse reconhecimento que a educação pode repensar seus métodos, seus objetivos, suas relações e formas de organização, e propor práticas pedagógicas capazes de dar conta desses desafios. (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017, p.1358-1359)

De acordo com as proposições acima mencionadas, o processo de ensino-aprendizagem precisa estar vinculado ao contexto social, a partir das demandas de vida dos discentes, na perspectiva de diálogo contínuo. As TDIC's e o seu uso poderiam potencializar as reflexões sobre a prática pedagógica, bem como estar presentes na sala de aula. As ações do docente estão relacionadas à dinamização da inteligência coletiva (RAMAL, 2002) nas mediações das situações de aprendizagem, para que ocorra a continuidade da formação de dentro das realidades para os contextos que as envolvem.

As TDIC's na práxis pedagógica

Esse estudo ressalta a necessária presença das TDIC's nas práticas formativas, destacando a inter-relação com os processos de midiatização, que, no contexto escolar, partem também da ideia que

[...] as tecnologias digitais estão influenciando o comportamento da sociedade contemporânea e transformando o mundo em que vivemos. Contudo, a certeza é que elas desconectadas de um projeto pedagógico, não podem ser responsáveis pela reconstrução da educação no país, já que, por mais contraditório que possa parecer, a mesma tecnologia que viabiliza o progresso e as novas formas de organização social também têm um grande potencial para alargar as distâncias existentes entre os mundos dos incluídos e dos excluídos. (SILVA, 2011, p. 539)

Assim, cada docente e gestor escolar deve realizar um percurso para (re)pensar as formas como têm se apropriado das TDIC's, de modo que analisem os processos vivenciados com a inclusão delas na escolarização. Certamente, há muito o que percorrer nesse cenário, tendo em vista as multiformas dos aparatos digitais.

Outrossim, programas voltados para a inclusão das tecnologias nas escolas têm surgido, no entanto, cabe acompanhá-los a fim de perceber, através dos objetivos definidos, se alcançam os indicadores de aprendizagem. Em se tratando do currículo, é comum observar que o modo como muitas proposições são feitas (não temos como quantificar sem generalizar), sem a efetiva participação docente, tornam mais difícil sua inclusão, uma vez que não são cumpridas.

Nessa trajetória da cultura digital em um contexto midiatizado, há uma enorme probabilidade de acontecer reveses no meio de toda essa interação através das mídias em sala de aula. Nenhuma mudança é fácil e também não acontece de modo instantâneo; assim, introduzir e promover a formação (inicial e continuada) dos docentes no manuseio das TDIC's pode se tornar um obstáculo, se eles não souberem fazer a transposição de significados de uma aprendizagem contextualizada da própria vida com o entorno e os demais sujeitos com que interagem.

Em contrapartida, Passos e Aguiar (2014) afirmam que, à medida que o docente introduz as tecnologias na sala aula, vai promovendo diferentes formas de socialização e proposição de conteúdos. A questão, entretanto, esbarra no “como” fazer. A dinâmica e as potencialidades dos projetos que envolvem os sujeitos no diálogo com suas realidades demonstram possibilidades de transformação e descortinam duas vertentes: a do professor que já não

é mais o detentor e transmissor do saber, e a expectativa da abertura do espaço de aulas com proposições mais “atrativas e interativas”, nas quais o diálogo e o compartilhamento de informações, de saberes e conhecimentos estão presentes.

As práticas pedagógicas de orientação construtivista e sociointeracionista defendem um ensino mais centrado no sujeito, na sua realidade e construtos, apoiando-se numa perspectiva crítica de currículo e na centralidade da interação, do diálogo e da colaboração (COSCARELLI, 2016). Essa referência muito se aproxima da participação e compartilhamento que se faz através dos meios digitais. Assim, ocorreriam novos desdobramentos de aprendizagens e ressignificações de conteúdos, sobre os quais o docente com os processos de mediações favoreceria a construção de outros/possíveis caminhos complementares. Como afirma Kenski (2011, p. 103),

[...] o uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos.

Com a proposição de metodologias envolvendo a dialogia crítica com as aprendizagens ativas dos sujeitos, acredita-se que potencializariam mais as capacidades de ‘aprender a aprender’, ou seja, de tornar-se um aprendiz autônomo, cujas ações também envolvem a autodidaxia, uma vez que não estamos nos referindo apenas às proposições que partem do currículo, mas às interações que partem das demandas dos contextos. Essas ações corroboram com a perspectiva de mudanças das ações que promovemos para o fazer pedagógico, pois não apenas observamos os conteúdos, mas como eles podem ser potencializados nos projetos de trabalho.

Importante destacar que tais proposições são interpretações pontuais fundamentadas e pautadas pelo mundo da vida e experiencial dos sujeitos, o que faz oscilar as abordagens, as relações, as construções e percursos nas ações no/com o mundo. Assim, quais sujeitos, quais contextos, quais intencionalidades?

Se a midiatização tem consequências positivas ou negativas é algo que não pode ser determinado em termos gerais; é uma questão concreta e analítica que precisa ser abordada em termos de contextos específicos, onde a influência de meios de comunicação específicos sobre certas instituições é avaliada. A questão também requer uma análise dos pontos de partida normativos, se quisermos ser capazes de falar de consequências positivas ou negativas. (HJAVARD, 2012, p. 65)

Nos “*exageros*” e “*confusões*” sobre o que é real ou não, ou ainda na ausência de estudos nas instituições, é preciso questionar o lugar e influências das mídias e TDIC’s nas formações e campos. Hoje é clara a dificuldade das instituições sociais agirem autonomamente dos meios de comunicação que parecem envolvê-las nas escolhas dos caminhos.

Assim, em algum lugar nos equivocamos, pois é difícil compreender, em um processo acelerado das coisas, como inferir, registrar e promover os contrapontos das informações e conhecimentos, necessários à compreensão dos tipos de representações que a cultura tem

construído nos contextos. Por exemplo, compará-las em seu difícil e complexo processo histórico de exclusão, como a relação política, que sai de um processo totalitário para o democrático que se sustenta no consumo.

As rápidas transformações constroem percursos no mínimo contraditórios, assim, precisamos comparar com outras culturas, compreender a diversidade que nos compõe, os movimentos que criamos, as mediações e mediações presentes. Para isso, retomamos a conhecida proposta de que o professor precisa desenvolver ao menos cinco habilidades para a promover uma sala de aula interativa. Como afirma Silva (2001, p.11),

1. Pressupor a participação-intervenção dos alunos, sabendo que participar é muito mais que responder “sim” ou “não”, é muito mais que escolher uma opção dada; participar é atuar na construção do conhecimento e da comunicação;
2. Garantir a bidirecionalidade da emissão e recepção, sabendo que a comunicação e a aprendizagem são produção conjunta do professor e dos alunos;
3. Disponibilizar múltiplas redes articulatórias, sabendo que não se propõe uma mensagem fechada, ao contrário, se oferece informações em redes de conexões permitindo ao receptor ampla liberdade de associações, de significações;
4. Engendrar a cooperação, sabendo que a comunicação e o conhecimento se constroem entre alunos e professor como co-criação e não no trabalho solitário;
5. Suscitar a expressão e a confrontação das subjetividades, sabendo que a fala livre e plural supõe lidar com as diferenças na construção da tolerância e da democracia.

Conforme já discutido, as TDIC's podem potencializar várias formas de promoção aos participantes nas mediações e interações na sala de aula, lugar em que, com toda a sua dinâmica, notamos os diferentes perfis dentro do processo educacional, pois a tecnologia surge como desafio em um contexto midiaticado e acelerado.

Considerações finais

É fato que, em pleno século XXI, a sociedade se caracteriza por diversas e velozes mudanças, que vão determinando a cronologia da história num cenário potencializado pela presença das TDIC's com os sujeitos imersos na multiculturalidade. Outra marca está na inevitável ressignificação dos processos de formação dentro da escola, na busca de meios para dialogar e refletir tais avanços, pois urge a necessária compreensão das fragilidades que ainda persistem dentro das salas de aulas.

Este estudo propôs uma reflexão e convite ao campo educacional incluir e (re)pensar a práxis pedagógica envolvendo as TDIC's, compreendendo as nuances e consequências da mediação como desafios do hoje. Pois nas construções identitárias dos sujeitos na perspectiva de multiculturalidade e cultura digital, emergem das ações em movimento novas/outras formas de ver e compreender as realidades, o que desafia nossa própria práxis, sem, contudo, desconsiderar o currículo e as demandas da formação. Para tanto, é a partir da formação inicial e continuada que esta realidade poderia iniciar um processo de reflexão maior sobre o lugar, tempo-espço de sua presença no mundo.

As interpretações apresentadas tem no contexto escolar as realidades que inspiram a problemática e o estudo, dos elementos incluídos nos discursos que envolvem os processos

de midiaticização, como percurso necessário à formação e construção metodológica do fazer nos processos de ensino-aprendizagem. Ademais, para estabelecer um entendimento plausível sobre suas implicações no processo ensino-aprendizagem é preciso partir do (re) conhecimento às identidades dos indivíduos que compõem a realidade de uma educação que precisa ser contextualizada, respeitando as diversidades.

Portanto, questiona-se a relevância destas na pedagogia, que também é sustentada nos processos comunicacionais, promovendo mediações e interatividade(s) entre saberes e atores envolvidos, em diálogo com as mídias digitais. A estas análises estão relacionadas as demandas da prática docente, de maneira que sobressaia nos paradigmas propostos, percursos que possibilitem reinventar outras referências, mais contextualizadas e comunicativas na educação. O momento é esse! A prática pedagógica que pensa e reflete a era digital como construto a ser compreendido e incluído no currículo.

Referências

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. **Os novos modos de compreender**. A geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

CAVALCANTE, M. B. **Educação frente às novas tecnologias: perspectivas e desafios**, 2012. Disponível em: <<https://escola-drxavierdealmeida.blogspot.com/2012/02/educacao-frente-as-novas-tecnologias.html> />. Acesso: 21 jun. 2018.

CITELLI, A. O. (org.) **Educomunicação**. Imagens do professor na mídia. São Paulo: Paulinas, 2012.

_____. Tecnocultura e educomunicação. **Revista Rizoma**. Santa Cruz do Sul, USCS, 2015. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/rizoma>>. Acesso em: 12 maio 2018.

COSCARELLI, C. V. (org.) **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

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

GOMEZ, G. O. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

HABERMAS, J. **Teoria dell'agire comunicativo**. I. Razionalità nell'azione e razionalizzazione sociale. Urbino, Italia: il mulino, 2008. (vol. I)

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. Cultura digital e educação, uma leitura dos Estudos Culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, ago. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10301/6689>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

HJARVARD, S. Midiatização: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. **Matrizes**. Revista do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da USP. São Paulo: ECA/USP, v.5, n.2, p.53-92, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/338/pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 7ª ed. São Paulo: Papirus, 2011.

LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PASSOS, Elizete; AGUIAR, Iana A. de. A tecnologia como caminho para uma educação cidadã. **Cairu em Revista**. Sociedade, Gestão e Sustentabilidade. Nº 3 - Ano 3 - Dez de 13 / Jan de 2014. Disponível em: <https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014/Artigo%20A%20TECNOLOGIA%20COMO%20CAMINHO%20PARA%20UMA%20EDUCACAO%20CIDADA.pdf>

PATRIOTA, L. M. **Cultura, identidade cultural e globalização**. 2002. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/caos/numero4/04patriota.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

PIZZI, J. **O mundo da vida**: Hurssel e Habermas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

RAMAL, A. C. **Educação na Cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSA, H. **Accelerazione e alienazione**: Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità. Turim, Itália: Giulio Einaudi editore s.p.a., 2015.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 22, dez. 2003. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

_____. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Luciano do. As Identidades Culturais: Proposições Conceituais e Teóricas. **Revista Rascunhos Culturais**, Coxim/MS, v. 2, n. 4, p. 141-157, jul/dez, 2011<http://revistarascunhos.sites.ufms.br/files/2012/07/4ed_artigo_9.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

SILVA, Â. C. da. Educação e Tecnologia: entre o discurso e a prática. **Revista Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.19, n.72, p. 527-554, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a05v19n72.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 18.

SILVA, M. **Sala de aula interativa a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania**. 2001. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/80725539872289892038323523789435604834.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

SILVEIRA, Sergio Amadeu.; SANTANA, Bianca **Diversidade Digital e Cultura**. 2007. Disponível em: <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/25445-25447-1-PB.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2018.

Capítulo VI

Contribuições do Ensino Híbrido para a Prática Docente com a Educação Ambiental no Ensino Fundamental I

Marta Beatriz Sarinho Ferreira
Monica Lopes Folena Araújo

Introdução

É sabido entre os profissionais da educação que a linha de ensino tradicional, aquela que se refere ao ensino centrado no professor como detentor e transmissor de todo o conhecimento, sendo o aluno tratado como apenas receptor passivo do conhecimento (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1990), vem sendo cada dia mais considerada defasada. Em detrimento desse ensino tradicional engessado, abre-se espaço para novas metodologias de ensino que agora são pensadas para melhor atender às necessidades dos alunos.

Na tentativa de mitigar essa problemática, as metodologias são pensadas de maneira a potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, Schneider, Tobaldini e Ferrez (2014) salientam que é importante destacar que os problemas educacionais lançados podem ser minimizados no contexto de sala de aula mediante diferentes atividades. Destacam, ainda, que uma possibilidade é o professor utilizar diferentes modalidades didáticas, ou seja, estratégias diversificadas que podem ser utilizadas durante o planejamento da aula.

Morán (2015) diz que as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos, pois, se a intenção é formar alunos proativos, precisa-se adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Para que obtenhamos estudantes mais criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar suas iniciativas.

Dentre essas práticas inovadoras, encontramos o ensino híbrido que vem ganhando adeptos a cada dia. Essa metodologia configura-se como um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e, pelo menos em parte, em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (CHRISTENSEN, HORN, STAKER, 2013, p.7).

O ensino híbrido traz consigo uma gama de métodos e técnicas educacionais com a finalidade de personalizar o processo de ensino e aprendizagem, trazendo, dessa forma, o estudante para o centro de todo processo, e não apenas como uma peça desse quebra-cabeças. Morán (2015) enfatiza que o fato de se trabalhar com modelos flexíveis, com desafios, com projetos reais, com jogos e com informação contextualizada, equilibrando colaboração com a personalização, é o caminho mais significativo hoje, mas pode ser planejado e desenvolvido de várias formas e em contextos diferentes.

Os estudantes de hoje estão entrando num mundo no qual necessitam de um sistema de ensino centrado neles. A aprendizagem centrada no estudante é essencialmente a combinação de duas ideias relacionadas: o ensino personalizado (que alguns chamam de ensino individualizado) e a aprendizagem baseada em competência, também chamada de “aprendizagem baseada no domínio”, “aprendizagem de domínio”, aprendizagem baseada na proficiência”, ou, às vezes, “aprendizagem baseada em padrões” (HORN, STAKER, 2015, p. 8).

As metodologias ativas podem ser aplicadas em diversos conteúdos e contextos, sua característica flexível permite adaptar seu uso em distintas realidades. Estudos decorrentes na grande área das ciências ainda são escassos, abrindo-nos margem para pesquisar quais as possíveis contribuições e impactos da utilização do ensino híbrido aliado à educação ambiental. Apresentar conteúdos de Educação Ambiental (EA) através de uma metodologia inovadora configura-se como perspectiva promissora, já que muitas vezes a mesma é trabalhada de modo tradicional.

Segundo Krasilchick (2001), na década de 70, a Educação Ambiental tinha um cunho ecológico, porém se diferenciavam medidas do rendimento educacional de cursos para professores e alunos e estabeleciam testes e provas para se avaliar o aprendizado. A limitação de tais instrumentos verificadores da aprendizagem na área cognitiva era facilmente detectável, pois não conseguiam constatar mudanças de atitudes e valores, as quais se constituíam em um dos objetivos dos projetos curriculares.

Desse modo, verificou-se que o modelo tradicional de ensino se mostrava insuficiente perante a natureza e os objetivos próprios da EA, o que levou pesquisadores de diferentes origens a contribuir para a discussão acerca de possíveis metodologias na abordagem da EA (ARAUJO, 2012, p.29).

Compreendemos que um dos maiores dilemas socioambientais que vivemos está relacionado à sociedade capitalista que busca a todo tempo por bens de consumo, sem refletir sobre as consequências ambientais desses impulsos. A transformação das relações entre sociedade e natureza representa, nesse sentido, passo importante para a sustentabilidade ambiental e social que cabe ser iniciada pela renovação da visão de mundo das pessoas, pois sociedade e natureza formam um único mundo que é, então, socioambiental (ARAUJO, FRANÇA, 2013).

A formação para a cidadania é um compromisso ético e moral que norteia o exercício docente, por isso, não faz sentido atuar como professor ou professora se não para possibilitar aos estudantes a construção de conhecimentos sobre si e suas realidades, incluindo reflexões sobre sua relação com o meio ambiente. Sabemos também que o exercício da Educação Ambiental é responsabilidade, garantida legislativamente, das instituições educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino; portanto, configura-se como um tema de extrema relevância para a nossa pesquisa.

Quando falamos em EA nas escolas, trabalhos como o realizado por Carneiro (2009) nos dizem que essa educação acaba se configurando como voltada à preservação da natureza e do homem como agente causador dessa destruição; todavia, faz-se necessária a percepção do ambiente de forma reflexiva, fazendo com que os indivíduos passem de

agentes passivos a ativos dentro do ambiente em que vivem. Segundo Carvalho (1997), o ensino e a educação devem, através de estudos multidisciplinares e interdisciplinares, dar ao homem uma visão do mundo em transformação permanente, e ele, com sua atuação correta, poderá contribuir para a melhoria do meio natural.

Carneiro (2009, p.51) discorre que

a Educação Ambiental deve então ser efetivada de forma contínua dentro do ambiente social principalmente escolar, sendo esses ambientes propícios à construção dos conhecimentos em todos os âmbitos, não só das disciplinas do currículo comum, mas também de temas que abarquem novos horizontes e tornem os estudantes mais reflexivos e ativos dentro da comunidade onde vivem e até mesmo globalmente, visto que as atitudes e competências são para toda a vida.

Trabalhar o conteúdo relacionado às questões ambientais é de grande relevância, desde as séries iniciais, como é relato por Silva (2016) em sua dissertação, ao afirmar que a educação socioambiental na Educação Infantil pode se revelar em uma abordagem com potencial para tratar as questões da atual crise socioambiental junto às crianças desde cedo, por integrar vários saberes e várias atitudes para a formação cidadã de forma integral. Continua afirmando que essa formação deve partir da realidade das crianças, pois elas possuem suas identidades as quais são continuamente construídas desde seus primeiros anos de vida, e a escola é um espaço privilegiado para contribuir com essa construção.

Portanto, diante da importância da metodologia do ensino híbrido e da necessidade de se trabalhar a educação ambiental de maneira mais contextualizada e conectada à realidade dos estudantes, o objetivo da presente pesquisa é analisar as possíveis contribuições do ensino híbrido para a prática docente com a EA no Ensino Fundamental I.

Metodologia

A presente pesquisa é de cunho qualitativo. Esse tipo de pesquisa abrange a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995).

A autora Oliveira (2007, p. 41) entende a pesquisa qualitativa como:

Abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análises de dados, que deve ser apresentado de forma descritiva.

A coleta de dados deu-se a partir de observação participante. Segundo Costa (1987), ela distingue-se da observação comum, uma vez que pressupõe a integração do investigador ao grupo investigado, ou seja, o pesquisador deixa de ser um observador externo dos acontecimentos e passa a fazer parte ativa deles, do contexto daquele objeto de estudo.

A) Caracterização dos sujeitos de pesquisa

A pesquisa em questão foi realizada com 24 estudantes, com idades entre oito e dez anos, da turma do terceiro ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede privada de ensino da cidade de Recife, Pernambuco.

B) Caracterização do campo de pesquisa

A escola campo do presente estudo está situada no bairro do Ipsep. Conta com mais de 12 salas de aula que ambientam cerca de 500 alunos, distribuídos em todos os anos, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Em termos de infraestrutura relativa às questões pedagógicas que visam a favorecer o processo de ensino e aprendizagem, a escola conta com todo um suporte tecnológico e estrutural, com recursos multimídia em todas as salas e disponíveis aos alunos, os quais permitem a realização e desenvolvimento de diversas atividades metodológicas, principalmente as relacionadas à tecnologia.

Essa instituição apresenta uma base sociointeracionista, procurando incorporar práticas inovadoras desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Dentre essas práticas, está a aprendizagem baseada em projetos, o ensino híbrido, as atividades de mão na massa, a ABP (*problem based learning*) e o trabalho em equipe.

C) Descrição da prática pedagógica

A metodologia do ensino híbrido apresenta diversos modelos de utilização. Um deles, e o observado nesta pesquisa, é o de rotação por estações, caracterizado por Bacich e Morán (2015) como um modelo rotacional no qual os estudantes são organizados em grupos, e cada um desses grupos realiza uma tarefa de acordo com os objetivos do professor para a aula. Esses grupos revezam as atividades realizadas através de um horário fixo ou com a orientação do professor.

A atividade que tinha o objetivo de trabalhar o conteúdo de preservação ambiental foi realizada durante uma aula de 45 minutos, cujos 30 primeiros minutos foram utilizados para a rotação por estações e cujos 15 minutos finais para o fechamento e discussão dos aprendizados. No primeiro momento, os estudantes foram divididos em três equipes com oito crianças cada, alocados em três espaços distintos da sala. Foram pré-selecionadas três missões para cada estação buscando a personalização do ensino de maneira a explorar o conteúdo através de distintas visões, como pode ser visto na Figura 1. Cada equipe de estudantes vivenciou as três estações, pois a cada 10 minutos trocaram de estações e realizaram a missão do espaço no qual estiveram.

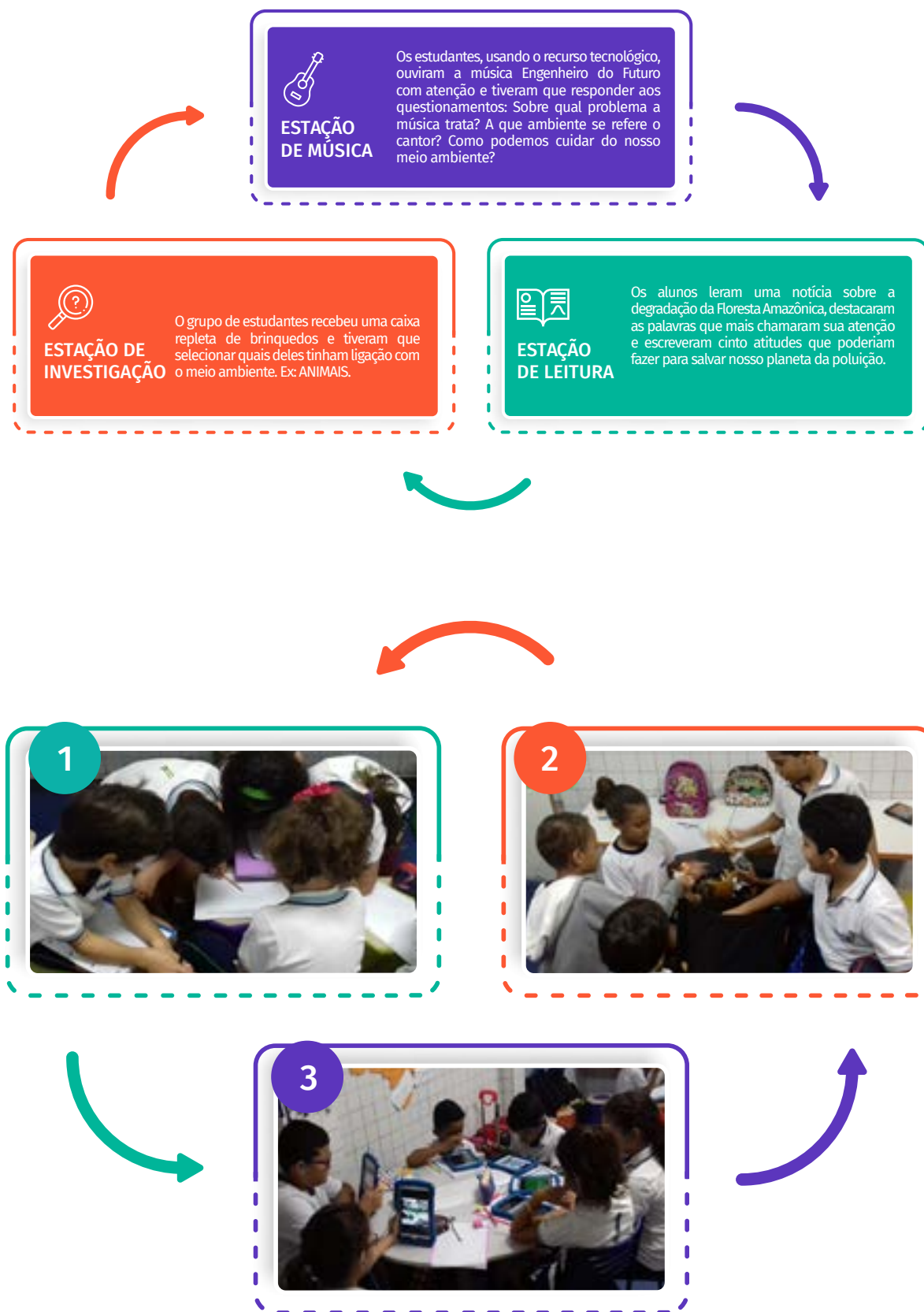


Figura 01: Estudantes realizando as missões das estações:
(1) estação de leitura, (2) estação de investigação e (3) estação da música.
(Fonte: As autoras)

Resultados e Discussão

Durante a realização da aula, os estudantes mostraram-se motivados, curiosos e interessados em explorar as possibilidades propostas. Em grupos ou de maneira individual, as crianças participaram significativamente da vivência e tiveram oportunidade de se expressarem e de construir conceitos e significados para os conteúdos. As estações, por envolverem leitura, tecnologia e atividade prática de investigação, abrangeram diversas habilidades, proporcionando uma maior identificação dos estudantes com o conteúdo de preservação ambiental.

Segundo Freire (2002), o aprendizado acontece quando o educando é levado a compreender o que ocorre ao seu redor, a fazer suas próprias conexões e a construir um conhecimento que faça sentido para a sua vida. Ou seja, quando o aprendizado é significativo. Sendo assim, uma forma de diminuir a angústia, provocada pelas metodologias ativas, é trazer a realidade de vida para dentro da sala de aula (CASTRO *et al*, 2015).

A utilização desse modelo de rotação por estações mostrou-se relevante para a personalização do ensino, as particularidades e modos de aprendizagem são respeitados, pois os alunos têm contato com o conteúdo de diversas maneiras distintas, aumentando as possibilidades de aprendizado. Bacich e Morán (2015) corroboram com nosso resultado quando afirmam que falar em educação híbrida significa partir do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. Os autores continuam afirmando que existem diferentes maneiras de aprender e ensinar.

O fato de eles se locomoverem nas estações potencializa a participação, pois percebemos ansiedade pela próxima atividade e muitas vezes aborrecimento por não concluírem a estação dentro do tempo estimado. Isso estimula a acelerar a coordenação e a organização das ideias, a aperfeiçoar o controle do tempo e a desenvolver seu raciocínio, pois rompe com a passividade e permite que eles construam seus conhecimentos.

Na estação de investigação, os estudantes praticaram a colaboração e o diálogo, selecionando e discutindo entre si quais brinquedos daquela caixa pertenciam ou não ao meio ambiente. As habilidades de argumentar e negociar foram bastante exploradas nessa estação, na qual os estudantes puderam estabelecer conexões entre os objetos e sua relação com o meio ambiente.

Já na estação de leitura, os estudantes puderam se concentrar mais na interpretação dos dados do texto e na leitura das imagens de degradação da natureza, destacaram as expressões que mais lhes chamaram atenção e estabeleceram atitudes e pensamentos em favor da preservação da natureza, a citar: recolheram o lixo do chão da sala e do pátio durante o intervalo; discutiram sobre a importância de economizar água trocando experiências do que fazem para que isso aconteça; socializaram com colegas de outras turmas algumas ações em prol do meio ambiente, entre outros.

A estação que envolveu tecnologia foi a mais aguardada e apreciada por eles, associar o que se aprende ao mundo digital aproximou-os da realidade. Buscar aproximar essas duas realidades, virtual e real, é um desafio para o professor do século XXI e ao mesmo tempo,

uma excelente oportunidade de integrar essas tecnologias de informação de forma crítica e criativa, oportunizando um ensino mais colaborativo e personalizado, como sugerem Bacich e colaboradores. Os mesmos destacam que têm observado que crianças e jovens estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, configurando-se com uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento que, portanto, requer que transformações aconteçam na escola” (BACICH *et al*, 2015, p.47).

Outro momento de suma importância foi o tempo destinado à sistematização e finalização da aula, no qual estudantes e professora puderam trocar conhecimentos, expor suas opiniões e aprendizados, trocar ideias com os outros colegas, e dessa maneira colaborativa construir um conhecimento cada vez mais sólido.

Essa colaboração é evidenciada por Morán (2015, p.26) em sua pesquisa ao dizer que “num mundo de tantas informações, oportunidades e caminhos, a qualidade da docência se manifesta na combinação do trabalho em grupo com a personalização, no incentivo à colaboração entre todos e, ao mesmo tempo, à que cada um possa personalizar seu percurso”. O mesmo também afirma que as tecnologias auxiliam na comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente.

Da mesma forma, a utilização dessa metodologia de ensino favoreceu a abordagem das discussões a respeito da preservação ambiental, que muitas vezes é lidada de maneira descontextualizada e tradicional, sendo o grande desafio do professor de Ciências e Biologia, apontado por Araujo e Oliveira (2008), possibilitar ao aluno desenvolver habilidades necessárias para a compreensão do papel do homem na natureza, pois somente assim o aluno poderá se reconhecer como organismo e, portanto, sujeito aos mesmos processos e fenômenos que os demais. Dessa forma, utilizar metodologias que propiciam a aquisição dessas habilidades e conhecimentos se configura como um importante auxiliar nesse processo.

Segundo Castro e colaboradores (2015), quando o estudante compreende que a estratégia didática é um elemento facilitador do conhecimento e se apropria desse recurso para a sua formação, ele poderá vivenciar experiências reais ainda no decorrer de sua formação, desenvolver competência criativa e tornar-se sujeito proativo, o que permitirá melhor preparação para a sua vida e escolha profissional.

Uma vez que o professor compreende a dinâmica da metodologia, faz-se necessário que selecione e planeje o conteúdo de maneira concisa, procurando instrumentos que abordem o assunto em suas variadas faces. Quanto mais recursos forem utilizados, com objetivos definidos, haverá maior facilidade de aprendizagem.

No caso dos instrumentos escolhidos para a aula em questão, observamos que unir leitura de uma reportagem, vídeo com áudio e uma atividade investigativa aproximou os estudantes das discussões a respeito da educação ambiental, pois as discussões geradas após as rotações eram bastante específicas. Alguns estudantes emocionaram-se com o vídeo da natureza em degradação e listaram diversas atitudes que poderiam realizar para salvar o meio ambiente como: economizar água em vários aspectos, não fazer queimadas, cuidar dos animais, entre outras.

Considerações Finais

A utilização de práticas inovadoras, que aproximam os estudantes da realidade do cotidiano e que promovem autonomia e desenvolvimento de habilidades cognitivas ou não são e devem ser, a cada dia, mais aplicadas e postas na rotina de todas as salas de aula. Alguns benefícios que elas trazem são: os estudantes se tornam mais proativos, a formação de sujeitos críticos e reflexivos perante situações diversas, o favorecimento da troca de experiências, o respeito aos conhecimentos prévios que eles já têm, entre outros pontos positivos.

Entendemos o conhecimento só pode ser desenvolvido na própria ação do indivíduo, quando ele interage e faz suas próprias relações. Isso faz com que a aprendizagem se torne significativa e duradoura, com que o estudante adquira o desejo de aprender e se torne estimulado a produzir o próprio conhecimento.

As discussões surgidas sobre a necessidade de preservação do ambiente, das atitudes que podemos transformar para cuidar da natureza e do entendimento de que todos nós fazemos parte do meio e o modificamos o meio mostram que os estudantes puderam desenvolver um senso mais crítico em relação à educação ambiental, causando mudanças gradativas em suas realidades e contribuindo para a aquisição de conceitos e atitudes favoráveis à preservação. Para além da formação de conceitos, essa metodologia favoreceu o início de formação de atitudes relacionadas à sustentabilidade, uma vez que os estudantes se sentiram motivados a mudar atitudes em favor da preservação do meio ambiente.

O ensino híbrido é um conjunto de métodos e técnicas ainda pouco utilizado nas escolas brasileiras, mas que apresenta um grande potencial de inovação e transformação da realidade de nossas salas de aula, pois através dele é possível desenvolver estratégias integradoras, multidisciplinares e personalizadas, que integram o mundo digital à realidade dos alunos, inserindo-os no processo crescente de construção de conhecimentos.

Referências

ARAUJO, M. L.F. **O que fazer da educação ambiental crítico-humanizadora na formação inicial de professores de biologia na universidade**. 240 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Ensino de Ciências). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2012.

ARAUJO, M. L. F.; FRANÇA, T. L. Concepções de Educação Ambiental de professores de biologia em formação nas universidades públicas federais do Recife. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 50, p. 237-252, 2013.

BACICH, L; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n 25, p. 45-47, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>>. Acesso em: 31 maio 2018.

CARNEIRO, M. A. B. **A transposição didática e os conteúdos de meio ambiente e educação ambiental em áreas de manguezais na 4a série do ensino fundamental**. 182 f. Dissertação (Mestrado no Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2009.

CARVALHO, J. C. M. Educação para a conservação do ambiente. **Boletim da Fundação Brasileira de Conservação da Natureza**, Rio de Janeiro, v. 12, n.12, p. 63-81, 1997.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M. & STAKER, H. **Ensino Híbrido**: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf> Acesso em: 31 abr. 2018.

COSTA, M. C. C.. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 1987.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. 1995.

HORN, M. B.; STAKER, H.. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

KRASILCHICK, M. Pesquisa em educação ambiental: tendências e perspectivas. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, SP, v. 9, n. 16 e 17, p. 43-45, jan./jun., jul./dez. 2001.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C.A e MORALES, O. E.T (org.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Bagaço, ed. 2, 2007.

SCHNEIDER, E. M.; TOBALDINI, B. C.; FERREZ, D. F. O uso de modalidades didáticas no contexto do pibid e o ensino por investigação. **X ANPED Sul**, Florianópolis, 2014.

SILVA, R. **Atitudes sustentáveis na educação infantil**: desafios didático- pedagógicos inovadores. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

Capítulo VII

A Leitura Deleite como Procedimento Estratégico na Formação de Leitores

Abda Alves Vieira de Souza

Introdução

O problema do fracasso crônico da alfabetização no Brasil é um assunto que ainda precisa ser bastante discutido porque continua longe da solução. Consideramos pertinente o aprofundamento desse assunto por duas razões: a primeira diz respeito ao número significativo de crianças que ainda fracassam nos primeiros anos do Ensino Fundamental; e a segunda, a manutenção dos programas de alfabetização de jovens e adultos que ainda buscam suplantar o problema do analfabetismo. Essas duas razões envolvem o fracasso no processo de alfabetização, permanecendo ainda como um problema a ser resolvido, mesmo depois da virada do século XXI.

No Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças concluem o período de escolarização sem estarem totalmente alfabetizadas. Apesar do aumento das taxas de escolarização nos últimos anos, garantir a qualidade do processo de alfabetização tem sido um grande desafio. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) através da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, por determinação legal (Lei nº 10.172/2001), buscou garantir a escolarização das crianças desde os seis anos de idade e, dessa forma, assegurar a todas as crianças, principalmente as das classes populares, um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. Assim, buscar desenvolver uma prática de alfabetização que considere no processo de ensino-aprendizagem a perspectiva do sujeito que aprende é um grande desafio no cotidiano da escola.

O MEC vem adotando medidas para melhorar o processo de alfabetização e a aprendizagem da leitura e escrita no país. Uma das iniciativas adotadas foi a criação do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) que é um programa cujo objetivo imediato é alfabetizar crianças até os oito anos de idade. Foi implementado em 2013 pelo governo federal que investiu na formação docente continuada, visando a formar 360 mil professores alfabetizadores até 2015.

A iniciativa do MEC partiu dos dados levantados pelo Censo 2010. Ao todo, 15,2% das crianças brasileiras em idade escolar não sabem ler, nem escrever. O PNAIC traz em seu conteúdo reflexões e sugestões de atividades de alfabetização, letramento e incentivo à formação do leitor. Assim, percebemos a importância de assegurar um amplo debate sobre possíveis repercussões causadas pelo Pacto no cotidiano das práticas de alfabetização. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é refletir até que ponto as estratégias de formação vivenciadas no PNAIC contribuíram para a melhoria das práticas de leitura desenvolvidas na escola pelas professoras alfabetizadoras.

A formação de Professores Alfabetizadores pelo PNAIC foi desenvolvida durante o ano de 2013. Nessa formação, atuamos como formadoras dos Orientadores de Estudos do Estado da Paraíba. Os orientadores de estudo tinham como função realizar a formação com os professores dos municípios e acompanhar os resultados da aprendizagem. O processo de formação continuada ocorreu durante todo o ano letivo com a participação de 43 orientadores de estudo de dezoito municípios.

Durante esse período, tivemos a oportunidade de refletir sobre as seguintes temáticas: currículo inclusivo; planejamento e organização de rotina na alfabetização; último ano do ciclo de alfabetização; brincar de reinventar histórias; diferentes gêneros textuais em sala de aula; diversidade e progressão escolar; alfabetização em foco – projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares; heterogeneidade em sala de aula e diversificação das atividades; progressão escolar e avaliação por meio de registro; e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização. É importante destacar que os orientadores de estudos realizaram a formação em seus municípios com os professores alfabetizadores, trabalhando com as temáticas supracitadas em 09 encontros, com duração de 08 horas cada.

O ensino da leitura na sala de aula

Ao longo dos anos, diferentes concepções vêm orientando a prática de alfabetização e algumas mudanças vêm se efetivando nas nossas salas de aula. É possível perceber, na prática pedagógica desenvolvida por alguns professores, uma concepção de alfabetização que considera que estar alfabetizado é muito mais do que dominar apenas os rudimentos da leitura e escrita. A pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, de tal forma que isso lhe permita se inserir e participar ativamente de um mundo letrado, enfrentando os desafios e demandas sociais.

Nesse sentido, a alfabetização é considerada não só como um processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, mas também das práticas de letramento. Logo, a produção de textos orais e escritos aparece nas aulas de língua portuguesa como ponto de partida do processo de ensino e de aprendizagem da língua. Soares (2007) ressalta a importância de não perdermos de vista a especificidade do processo de alfabetização e letramento e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade entre esses processos.

Saber ler e escrever e fazer uso da leitura e da escrita de uma forma funcional nas diferentes situações do cotidiano, na atualidade, são necessidades precípuas tanto para o exercício da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. Logo, é dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e escrever (MORTATTI, 2004, p. 15).

Dessa forma, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a proposta de organização de um ciclo de alfabetização que compreenda três anos, nos sistemas públicos de ensino, além da implementação de políticas públicas voltadas à formação continuada dos professores, vêm buscando oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no

período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos com sucesso.

Kramer (2001) ressalta o papel do professor como um dos aspectos determinantes para a melhoria da qualidade da alfabetização em nossas escolas. Nessa ótica, a formação de professores alfabetizadores em serviço pode favorecer a reflexão, a partir das teorias de conhecimento, sobre questões enfrentadas no cotidiano da sala de aula, instrumentalizando-as na compreensão de quais são os determinantes da alfabetização. Logo, o espaço de formação constitui-se, para o professor, como um momento para reflexão sistemática sobre sua prática, a partir da qual conteúdos e atitudes referentes ao processo de construção da alfabetização podem ser trabalhados.

Assim, acreditamos que é necessário o planejamento por parte dos professores na organização do trabalho pedagógico de forma a promoverem atividades que ajudem as crianças a desenvolverem habilidades de ler e compreender textos. Por esse motivo, julgamos pertinente refletir sobre o ensino de leitura, ainda que sucintamente.

Adotamos a concepção de leitura enquanto interação, isto é, como uma atividade interativa entre o autor e o leitor, mediada pelo texto. Nessa perspectiva, o leitor não assume um papel passivo diante do material escrito, antes, atua sobre ele na busca pela construção do sentido daquilo que lê. Ou seja, a leitura não pode ser entendida sem considerar a compreensão do texto, pois, se não há a compreensão do material lido, houve apenas um processo de decodificação. (ALBUQUERQUE; SANTOS, 2007).

A prioridade no trabalho com a leitura na escola tem sido a decodificação, ou seja, a escola tem investido em um ensino que tem como objetivo instruir as crianças na aprendizagem do sistema de escrita alfabética, deixando os outros aspectos em segundo plano. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) postulam que qualquer leitor mais experiente que consegue analisar sua própria leitura percebe que a decodificação é apenas um dos procedimentos utilizados quando se lê.

Nesse sentido, o ensino/aprendizagem de estratégias de leitura é essencial para que o aprendiz desenvolva uma leitura proficiente. Solé (1998), ao discorrer sobre a importância dessas estratégias, explica que são operações regulares para abordar o texto e destaca que elas podem favorecer a compreensão textual. Tais estratégias podem ser *cognitivas* (operações inconscientes) e *metacognitivas* (passíveis de controle consciente).

Ainda de acordo Solé (1998, p.71), esse momento em que o leitor monitora sua leitura pode ser entendido com um “estado estratégico”, caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada [...]”. Para isso, o leitor faz uso das estratégias metacognitivas, as quais, conforme Kleiman (1997, p.50), são “operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação.”

Cabe ressaltar que não é o fato de possuir um grande repertório de estratégias que levará o leitor a entender um texto, mas é necessário, sobretudo, saber usá-las, pois estas se constituem como um caminho para atingir a compreensão. (COUTINHO, 2004). Ensinar os alunos a utilizarem estratégias de compreensão leitora deve ser tarefa primordial no

ensino da leitura desde a educação infantil, antes mesmo das crianças aprenderem a ler convencionalmente. (COUTINHO 2004; BRANDÃO, 2006).

Como bem explicam as autoras supracitadas, desde cedo, uma criança é capaz de dominar a língua com bastante propriedade. Mesmo que ainda não esteja alfabetizada, ela é capaz de compreender aquilo que alguém lê para ela, considerando a adequação do texto à sua idade. Nesse processo, a criança mobiliza e, ao mesmo tempo, amplia seus conhecimentos linguísticos relativos tanto ao funcionamento da língua, quanto ao vocabulário. Kleiman (1997, p. 60) acrescenta que “quando o aluno ainda não é proficiente na leitura, é na interação que se dá a compreensão”. Nesse sentido, Brandão (2006, p.74) aponta com muita propriedade, como deve ser o ensino da leitura antes mesmo da alfabetização propriamente dita:

(...) desde a educação infantil, devemos ensinar nossos alunos a ler como alguém que tenta montar um quebra-cabeça. Desse modo, estaremos formando um leitor que, diante de qualquer texto, procura encontrar e construir elos entre as peças, identificando pistas para relacionar as partes, com vistas a elaborar um todo coerente: uma imagem que faça sentido e que possa, afinal, ser interpretável e compreendida.

Portanto, é necessário que haja um investimento diário na sala de aula, por parte dos professores, no ensino das estratégias de compreensão leitora, aliadas ao ensino do domínio do sistema de escrita alfabética e ao trabalho de produção diversos gêneros orais e escritos para que os alunos se tornem alfabetizados e letrados.

Sabemos que os materiais didáticos e as práticas pedagógicas refletem diferentes concepções de ensino-aprendizagem da língua materna. A importância do planejamento para o ensino dos eixos do componente curricular Língua Portuguesa está inserida na perspectiva de que esta é uma atividade que antecede a um ato intencional. A rotina escolar, nessa dimensão, passa a ser um momento de escolhas e decisões didáticas e pedagógicas baseadas na reflexão sobre como agir e sobre as suas possibilidades.

Nesse sentido, a Leitura Deleite pode ser uma estratégia eficiente para favorecer o gosto pela leitura, porque pode promover uma aproximação das crianças com o mundo letrado, mesmo quando ainda não sabem ler. Tal atividade pode contribuir para ampliar a visão do mundo, estimular o desejo de outras leituras e favorecer o desenvolvimento de estratégias de leitura que ajudem as crianças a compreenderem o texto. Assim, na rotina da sala de aula, independentemente da idade dos alunos, é fundamental que sejam garantidos momentos diários de leitura pelo professor e pelas crianças.

A leitura deleite na rotina da sala de aula

Durante o ano, nos encontros de formação continuada PNAIC, uma das atividades permanentes vivenciadas foi a “leitura deleite”. Tal atividade tinha como objetivo ler por prazer e era dada como sugestão para que fosse realizada pelas professoras diariamente em suas classes, a fim de incentivar nas crianças o gosto pela leitura.

Neste trabalho, estamos apresentando a inserção da leitura deleite como estratégia eficaz proposta pelo PNAIC, cujos resultados foram comprovados nos relatos de experiências

produzidos pelas orientadoras de estudo no final do ano letivo sobre os resultados da formação e as repercussões na sala de aula.

Alfabetizar para ser leitor, para se apropriar da escrita e da leitura de forma autônoma, criativa, para experimentar a leitura e a escrita com seus múltiplos saberes, é um grande desafio. O acervo de obras complementares, disponibilizado através do PNBE, e o Programa Manoel Bandeira de Leitores têm oportunizado as crianças um convívio íntimo e cotidiano com os livros, proporcionando um acesso privilegiado à cultura escrita e apresentando-se, assim, como uma ferramenta poderosa no processo de letramento.

O relatório produzido por uma orientadora de estudo do município de Campina Grande-PB traz a experiência de uma professora sobre inserção da leitura deleite:

A professora contemplou os resultados positivos da realização de um trabalho sistemático com a literatura infantil em sua sala de aula. Sabendo que a leitura deleite se tratava de uma atividade diária, a professora passou a ler para seus alunos e a propiciar momentos de exploração dos livros do acervo disponibilizados pelo Pacto. Os alunos internalizaram a rotina de leitura deleite e se encantaram pelo fantástico mundo da literatura. Foi criado um colorido cantinho da leitura no final da sala, lugar disputado pelos alunos que encontravam, além dos livros, pensamentos acerca do mundo da leitura.

A professora estabelecia metas de leitura, incentivando os alunos a ler; e realizava locações para que, durante os finais de semana, os alunos não ficassem sem ler em suas casas. Nesse período, a professora promoveu atividades de escrita a partir dos livros lidos, nas quais os alunos tiveram a oportunidade de opinar e até criar outros finais para a história, como foi o caso do livro “A Pipa e a Flor”. A docente elaborou cartazes com os livros preferidos da turma, organizou e apresentou gráfico de barras registrando o quantitativo de livros lidos pelos alunos, fazendo uma interdisciplinaridade com Matemática. Realizou ainda preenchimento de fichas de leitura de pelo menos um livro bimestralmente (o livro preferido) e promoveu atividades de recontos orais e escritos dos livros do acervo enviado pelo MEC.

Com esse trabalho, os alunos envolveram-se em virtude da motivação recebida da parte da docente e também dos próprios colegas, que, entusiasmados, relatavam suas experiências com a leitura, a ponto de adentrarem a sala de aula querendo saber qual seria a leitura deleite do dia, apresentando no olhar o brilho de quem havia descoberto o prazer que os livros proporcionam aos leitores!

Toda a comunidade escolar percebeu e avaliou de forma positiva o trabalho da professora que, emocionada, faz menção aos comentários feitos pelas mães dos alunos, especialmente dos que inicialmente não conheciam nem as letras.

A gestão da escola acompanhou o trabalho das docentes atendidas pelo Pacto e salientou a satisfação com os resultados obtidos pelos alunos.

Em visita à escola, tivemos a oportunidade de ver a socialização dos trabalhos desenvolvidos na turma, tivemos um retorno do nosso trabalho como orientadora de estudo ao contemplar a transposição didática do que é estudado nos encontros de formação para a sala de aula. (Na ocasião, gravamos vídeos com o depoimento da gestora escolar, da professora e das mães de alunos). Foi muito gratificante ver o brilho nos olhos das crianças ao expressar quantas aprendizagens conquistaram neste ano, o que motiva tanto a professora, quanto a nós que ora desenvolvemos a atividade de orientadora de estudos. (Relatório da orientadora de estudo)

Outra experiência, relatada por uma orientadora de estudos do Município de Caturité-PB, mostra uma sequência de atividades que foi desenvolvida em uma escola pública a partir de uma leitura deleite. A sequência teve como objetivo proporcionar aos alunos momentos de prazer, de alegria e fantasia, possibilitando o enriquecimento do hábito de

ler. Reservada na rotina semanal, como atividade permanente, a leitura deleite teve como intuito enfatizar os eixos da leitura e da oralidade. O relatório produzido pela orientadora traz o seguinte depoimento da professora:

A leitura deleite do livro “Eu sou o mais forte” de Mário Ramos teve como objetivo principal despertar nos alunos o hábito da leitura, bem como desenvolver estratégias de leitura necessárias para a compreensão de textos lidos, formando assim leitores proficientes. Como essa leitura despertou grande interesse nos alunos, elaborei uma sequência didática com o objetivo de enfatizar alguns direitos de aprendizagem nos eixos da leitura e da oralidade. Percebi, nesse processo, um grande interesse por parte dos alunos em relação à leitura, o que facilitou muito a inserção dos mesmos nas atividades propostas. Sem dúvida, a aprendizagem tornou-se mais significativa com a participação efetiva de todos os alunos da turma. A sequência didática realizada organizou-se do seguinte modo:

No primeiro momento, apresentei o livro “Eu sou o mais forte”, de Mário Ramos, mediante a discussão oral para levantamento de hipóteses sobre o assunto tratado no texto. Depois abordei informações importantes como: título, autor, ilustrador e editora. Tais procedimentos auxiliam na concentração e na atenção das crianças em relação ao texto a ser lido. Prosseguindo, promovi uma roda de contação de história e foram feitos os seguintes questionamentos sobre o personagem o “lobo”: Onde vive? Quais são suas características? Se conheciam outras histórias em que o lobo aparece? Todos respondiam e discutiam oralmente e assim os alunos expressavam os conhecimentos prévios sobre a personagem do lobo, fazendo inferências quanto ao texto apresentado.

Após a roda de contação de história trazidas pelas crianças, fiz a leitura do título e da história “Eu sou o mais forte” para a comprovação das hipóteses levantadas pelos alunos, ao mesmo tempo em que eles iam prevendo outras. Assim, fiz questionamentos antes, durante e após a leitura. Uma das hipóteses que me chamou atenção foi: “vai aparecer o caçador para acabar com o lobo”. Com isso, todos ficaram atentos aguardando a confirmação dessa hipótese que, no final da história, não é confirmada.

Esses procedimentos metodológicos levaram-nos a desenvolver estratégias de leitura como a antecipação e o conhecimento prévio. Além disso, observei o quanto as crianças participam do momento da leitura com entusiasmo.

Finalizando o primeiro momento, os alunos relataram oralmente o final da história lida, apontando que “o lobo que queria ser o mais forte do bosque se deu mal ao dar de cara com um animal mais feroz que ele, um dragão”.

No segundo momento, sentamos em círculo no cantinho da leitura, retomei a história através do reconto oral: “Eu sou o mais forte”. Logo após, distribuí o texto fatiado, em duplas, e solicitei que os alunos colassem a narrativa no mural, observando a sequência lógica e temporal da história e, ao mesmo tempo, fizessem a leitura da fatia colada.

Nessa atividade, observei a interação entre os alunos, pois os que já liam com fluência ajudavam os que tinham dificuldades. Encerrando o segundo momento, propus a turma a dramatização do livro: “Eu sou o mais forte”. Todos demonstraram muito interesse e logo diziam que personagem queriam representar. Houve uma grande disputa pela personagem do lobo.

Iniciando o terceiro momento, realizei a escolha dos personagens que cada um iria representar. Em seguida, sentamos no cantinho da leitura e realizamos a leitura compartilhada do livro “Eu sou o mais forte”. Nesse momento, cada criança leu uma parte do texto em voz alta. Por fim, caracterizados com os respectivos personagens, os alunos dramatizaram a leitura (Eu sou o mais forte), inclusive fizeram uma apresentação no seminário final do PNAIC, com muita alegria, fantasia, imaginação e entusiasmo! (Relato de uma professora contido no relatório da orientadora de estudo)

Ao desenvolver essa sequência didática a partir de uma leitura deleite, a professora

avaliou o resultado como satisfatório, uma vez que conseguiu fazer com que as crianças realizassem diversas vezes a leitura de um mesmo livro, sem que em nenhum momento se recusassem a realizá-las. Sendo assim, as estratégias utilizadas foram eficientes para que os alunos vivenciassem todas as atividades aprendendo com satisfação.

Considerações Finais

Neste trabalho, tivemos como finalidade refletir até que ponto as estratégias de formação vivenciadas no PNAIC contribuíram para a melhoria das práticas de leitura desenvolvidas na escola pelas professoras alfabetizadoras.

Com base nos dados analisados, foi possível perceber, nos relatórios produzidos pelas orientadoras de estudos, que a formação permitiu momentos de reflexão em relação à prática pedagógica, contribuindo para a implantação de mudanças significativas no cotidiano da sala de aula, sobretudo nos planejamentos das aulas e na organização da rotina pedagógica.

Nos relatos apresentados sobre a inserção da leitura deleite de textos literários na rotina diária das classes de alfabetização, vimos que tal atividade proporcionou o desenvolvimento do gosto pela leitura nas crianças, uma vez que as próprias ações das professoras e suas rotinas diárias com o uso dessas leituras favoreceram o processo de ensino-aprendizagem. Foi ainda o ponto de partida da sequência de atividades que tiveram a leitura como eixo principal.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B; SANTOS, C. F. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C. F. e MENDONÇA, M. (orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRANDÃO, A. C. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: BARBOSA, M. L. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE). Brasília, DF: 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em 10 maio de 2019.

COUTINHO, M. L. **Práticas de leitura na alfabetização de crianças**: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores? Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

_____. **Oficina de leitura**. São Paulo: Pontes, 1997.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

LEAL, T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In:

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

RAMOS, M. Eu sou o mais **forte** . São Paulo: Martins Fontes. 2005.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5a ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOLÉ, I. **Estratégia de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Capítulo VIII**Legitimidade da Sociologia e Desafios
da sua Transposição Didática**

Danilo Diêgo de Lemos Belém

INTRODUÇÃO

Como Bernard Lahire (2014, p. 47) coloca “a Sociologia é uma ciência comumente forçada a passar tanto tempo a explicar e a justificar seus procedimentos e sua existência quanto a entregar os resultados de suas análises”. Esse próprio desgaste de legitimidade proporciona e é proporcionado pelas idas e vindas da disciplina do currículo nacional, visto que gerações que se formam e se consolidam com a ausência da disciplina pouco vão observar a respeito da sua importância, contribuindo para um *quantum* de capital social, na concepção de Bourdieu (1980), reduzido do profissional de Sociologia, não só no campo da educação, mas também nos demais campos sociais.

Fairclough (2001) chama a atenção para a relação entre professores e alunos ao observar a prática discursiva que é socialmente construída ao se atribuir papéis, nesse caso, o papel do aluno e do professor dentro do sistema de ensino. Para o autor,

os tipos de discurso da sala de aula estabelecem posições de sujeito para professores e alunos e é apenas ao “ocupar” estas posições que alguém se torna professor ou aluno. Ocupar uma posição de sujeito é essencialmente uma questão de fazer (ou não fazer) certas coisas, de acordo com os direitos e obrigações discursivos de professores e alunos – o que a cada um é permitido ou requerido, ou não permitido ou não requerido, dizer no contexto deste tipo particular de discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 31).

Atrelada a essa discussão sobre posições discursivamente construídas, volta-se para o ensino da Sociologia no Ensino Médio, no qual, ausente de neutralidade, a posição da disciplina – estando inserida ou retirada – reforça uma posição que a define enquanto o que ela é, ou seja, estabelece-se discursivamente se se trata de um tempo válido de ser investido pelo sistema de ensino ou não. Consequentemente estabelece-se também o imaginário sobre a própria disciplina, para além de sua qualidade legal; aqui as categorias mentais através de um sociometabolismo (MÉSZÁROS, 2009) são reproduzidas enquanto as relações atuais de discurso e posição forem mantidas.

INCONSTÂNCIA DA DISCIPLINA

Essas idas e vindas, causa e consequência do descaso da Sociologia no nosso painel nacional percorre um, ainda, curto espaço de tempo, estando aqui no Brasil prestes a fazer um século desde o seu surgimento. Voltando-se para a década de 20 e 30 do século XX, a Sociologia no nosso país visava principalmente à formação identitária do brasileiro, visto a nossa fase de transição àquela época da identidade do Império para a República e todo

processo modernizador que influenciou e por isso foi influenciado no âmbito industrial, demográfico, artístico etc.

Com a década de 60 – e um Estado de ditadura militar – a Sociologia brasileira volta-se para as mudanças e consequências, principalmente nas relações trabalhistas e econômicas, advindas desse regime. Nesse mesmo momento, temos a primeira saída da disciplina das grades de currículo nacional, ficando reservada à produção acadêmica e longe de qualquer contato com as novas gerações que se formavam nos espaços escolares regulares.

Apenas na década de 80, período que reflete a imagem da redemocratização, temos a volta da Sociologia no Ensino Médio, porém, ainda de forma facultativa, sendo preciso muito caminho a ser percorrido para que se tornasse disciplina obrigatória, fato que só ocorre em 2009, a partir da Lei nº 11.684/2008. No entanto, estabelece-se um novo desafio, a formação dos docentes de Ciências Sociais que se voltam para o ensino de Sociologia no Ensino Médio, visto os anos em que essa formação não foi direcionada para além da Academia.

O desafio que se configura nesse período não é o de apenas fortalecer o acúmulo acadêmico dos estudos das Ciências Sociais aqui no Brasil. Mostra-se preciso qualificar os profissionais que se formam nessa área para a transposição didática, uma forma de colocar essa extensa carga teórica dentro da linguagem do ensino médio. Para retornar à concepção de Fairclough (2001), vê-se preciso repensar as práticas discursivas construídas ao redor do ensino da Sociologia no ensino médio.

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Dentro dos termos da LDB 9.394/1996 (artigo 35, item III), no tocante ao Ensino Médio, fica determinada a importância do “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, p.?. O texto utilizado foi o oferecido pelo planalto que é em sem paginação), assim como a seguinte diretriz, exposta no item I do artigo 36:

destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 1996, p.?. idem).

Ambos artigos, anteriores à Lei nº 11.684/2008, são reforçados pela inserção da Sociologia na matriz comum curricular, pois a mesma encontra terreno legal para sua legitimidade, não sendo considerado aqui, no entanto, que a disciplina mantém a exclusividade da formação cidadã e crítica, mas que atua com forte peso no que toca a essa formação.

A preocupação com a transposição didática então se apresenta como uma resposta a essa modificação no sistema de ensino, a fim de estreitarem mais os laços entre as Ciências Sociais e os estudos pedagógicos. Yves Chevallard (1991, p.45) entende esse novo elemento – a transposição didática – como um fazer em que “um conteúdo de saber que foi designado como ‘saber a ensinar’ sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os ‘objetos de ensino’”.

Sobre o caráter da Sociologia hoje, e da sua ameaça de novamente desaparecer do currículo nacional – ou, ainda, ser ministrada não necessariamente por profissionais formados na área – ainda cabe uma fala de Bernanrd (2014), reforçando não só a ainda presente importância da disciplina, mas como o aumento dessa importância frente à tecnologização social cada vez mais complexa:

Na falta de ciências sociais fortes, e cujos resultados são o mais amplamente difundidos, os cidadãos ficariam totalmente desprovidos face a todos os provedores (produtores ou difusores) de ideologia, multiplicados ao longo das últimas décadas numa sociedade na qual o lugar do simbólico (ou seja do trabalho sobre as representações) é consideravelmente apagado. O papel dos especialistas da comunicação política (melhor, porém, seria falar de “manipulação política”) ou do *marketing*, dos jornalistas, dos pesquisadores, quase cientistas, dos retóricos mais ou menos hábeis, enfim, de todos os sofistas dos tempos modernos, não parou de crescer, é, portanto, imprescindível transmitir, o mais racionalmente possível e para o maior número de pessoas, os meios de decifrar e de contestar os discursos de ilusão sobre o mundo social.

Para se fazer uma conversa entre a Sociologia e a Antropologia, mostra-se justo fazer uso do “estranhamento”, termo bastante caro a esta última. Para entender o peso real que a Sociologia possui sobre as mentes e corpos, é preciso tomar uma distância do seu lugar, olhar de longe para trás e perceber que praticamente nada que tomamos como natural, aqui ou ali, é de fato natural.

A nossa relação com a família é derivada de circunstâncias que a formularam dessa forma, nossa maneira de nos relacionarmos com o conhecimento institucionalizado, nossos anos em instituições de ensino, nossa disposição de trabalho remunerado, nossa garantia de previdência, nossa vida inteira em que vivemos dentro de uma sociedade é arranjada de tal forma para que dê continuidade a esse grande corpo social.

A sociologia funciona de forma a clarear a visão de quem a acolhe como amiga sobre o *making of* desse grande palco que é a sociedade. Não é a toa que em momentos históricos de regimes conservadores totalitários, o seu ensino é retirado da base comum curricular, como visto na nossa própria história nacional. Não favorece quem está no poder oferecer a quem é dominado meios para que se enxergue isso, para que derrube as cortinas embelezadoras das relações de exploração e tome consciência das relações de dominância.

Mikhail Bakhtin (1929) debruça-se sobre a linguagem de forma a compreendê-la sobre uma terceira via, sendo uma alternativa às duas vias dominantes de interpretar a linguagem vigentes na sua época, propondo assim um olhar sociolinguístico que não limite a linguagem ao psiquismo do individual, nem como unicamente um sistema simbólico, desprovido de relação com os seus falantes. A terceira via procura olhá-la como um fenômeno contextualizado, repleta de significados sociais.

Podemos traçar um paralelo com a contribuição da Sociologia para o “desvendar social”, pois a própria noção de individual dá-se em resposta ao coletivo, e esse mesmo social não funciona além dos indivíduos, como se neles injetasse o segredo do funcionamento social e dali desaparecesse, mas, de forma integrada, une o individual, o social e o contextual, construindo o nosso viver em sociedade.

Se levarmos isso para o contexto escolar, temos jovens com sede de identidades ideológicas, o que produz uma torrente de ideologias direcionada a eles, a família pressiona nas decisões políticas e nas escolhas profissionais; a religião introjeta seu plano de mundo para dentro de suas visões; as grandes e pequenas mídias funcionam como formadoras de opinião em massa; o consumismo não precisa mais de suas propagandas coercitivas agressivas, reinventou-se e espalha-se de uma forma muito mais sutil.

Pensando nesses jovens, é que de suma importância o papel da Sociologia, para que não funcionem como mais um tijolo no muro, que saibam o propósito de cada visão de mundo que se apresente a eles, pois nenhuma visão de mundo é neutra, e até as que se dizem neutras estão claramente posicionadas, compactuam para a permanência de quem é hegemônico. É necessário que eles saibam para onde miram essas ideologias que os atravessam. Através desse trabalho árduo de construção de si mesmo, é possível viver mais feliz fora do modelo de felicidade confeccionado e vendido, é possível exercer a cidadania de fato em um Estado democrático.

Este é o grande desafio de lecionar as Ciências Sociais – em particular, a Sociologia – nos colégios; tornar os grandes teóricos e pensadores em conhecimento palatável, para além do campo universitário, ou seja, transformar conhecimento científico em conhecimento escolar. Falando com base na minha caminhada como discente e na minha preparação para futuro docente, é notável o distanciamento que se cria entre a disciplina e a vida fora da escola, tanto por parte dos professores, na maioria das vezes formados em outras áreas que não nas Ciências Sociais, quanto por parte dos estudantes que veem a matéria como puro abstratismo.

Entrelaçar o ensino da Sociologia com as caminhadas individuais e coletivas que esses jovens trilham dentro de todo o corpo social é fundamental para a sua autonomia e cidadania. Estimular nos estudantes um desejo de investigação é um passo inicial para alimentar o desejo de conhecimento crítico, e, nas Ciências Sociais, temos a abundância de campos para essas investigações. Fazê-los pensar, por exemplo, o próprio convívio social ou relações de desigualdade de gênero que são naturalizadas dentro do próprio colégio, na divisão esportiva designada a meninos e meninas.

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

estabelece como uma das finalidades centrais do Ensino Médio a construção da cidadania do educando, evidenciando, assim, a importância do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social. (BRASIL, 1999, p. 318).

Respondendo às constantes demandas quanto à objetividade da Sociologia, essa ação de decodificar a realidade social, prevista pelo PCN (BRASIL, 1999), estimula nos estudantes do Ensino Médio a despertarem sua atenção à cidadania. Não como campo único para que isso se dê, mas como um dos mais potentes para tanto, o espaço escolar - quando não permeado de reprodução e atuante como fábrica de tijolos para mais um

muro das ideologias de massa - tem uma potencialidade de formar cidadãos investigativos, desconfiantes de verdades absolutas, que se apropriem do seu meio social e dos conceitos que o atravessam, que ajam e estimulem o agir coletivo, que aprendam para além do objetivo final do diploma ou única e exclusivamente para o processo seletivo do Exame Nacional do Ensino Médio (doravante, ENEM), sem desconsiderar seu peso para o ingresso no ensino superior, obviamente.

PROJETO DE PESQUISA COMO SUPORTE EMPÍRICO

A partir da base legal concedida pela LDB assim como pelos PCN, tem-se a justificativa para a execução do projeto de pesquisa “O Pensamento Sociológico na desnaturalização das relações sociais: trabalhando Sociologia com estudantes do Ensino Médio do Recife”(2017). O foco do projeto consiste no olhar dessa discência a respeito da Sociologia, feita em acordo com a disciplina Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão, presente na graduação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade de Pernambuco, que serve como base empírica para o presente artigo.

O grande desafio do professor de Sociologia, qualitativamente falando, seria o de estimular nos estudantes esse senso emancipatório, esse desejo por desnaturalizar o espaço social que é a sua realidade, transformar saberes acadêmicos ensinados a graduandos de licenciatura em Sociologia para estudantes do Ensino Médio, que nunca tiveram contato com tal disciplina, assim como sujeitos sociais que são inseridos em determinados contextos históricos. Isso já toca o viés quantitativo, pois em meio a essa efervescência de possibilidades criativas se impõe uma estaca rígida e limitante. A carga horária que é ofertada para a disciplina durante o ensino médio quase nunca ultrapassa uma aula semanal para cada turma, o que dura cerca de 45 a 50 minutos.

A referente pesquisa visou fazer um, breve e inacabado – por se entender como um processo constante –, apanhado de como a disciplina estava sendo operacionalizada em um determinado colégio da capital pernambucana. Ao longo do projeto, buscamos nos familiarizar com o espaço escolar em questão, através do acompanhamento não só das aulas de Sociologia/Filosofia, como da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), do calendário e da rotina escolar, que apresenta um quadro maior, com suas imprevisibilidades e modo de funcionamento,.

Já nessa disposição das aulas, ficou confirmado o caráter mínimo que é concedido à disciplina, que, muitas vezes, não só tem sua carga horária drasticamente menor em relação a outras – Português, Física e Matemática, por exemplo –, como também é organizada em formato de aula geminada com Filosofia, cabendo à mesma professora ou ao mesmo professor viabilizar essas aulas geminadas. A atenção para o quadro maior da escola auxiliou na compreensão de como a escola se comportava quanto às mais variadas expressões que ali ocorriam, assim como quanto às expressões de interesse da Sociologia.

O enfoque do método de ensino, não só da Sociologia e Filosofia, mas também de outras disciplinas, mostrou-se bastante utilitarista com atenção aos processos de ingresso do

vestibular. Não foram raras as vezes em que tanto as avaliações como o próprio currículo se limitava ao ENEM e ao Sistema Seriado de Avaliação (SSA), dificultando uma maior flexibilização nas práticas avaliativas.

Existe nesse discurso utilitarista uma dupla problemática. A primeira funciona de forma a direcionar o corpo escolar, assim como a ministração das aulas, à máxima do vestibular, desconsiderando ou tornando secundária uma correlação dos conteúdos com uma prática cidadã mais crítica. A segunda face dessa moeda é o estabelecimento de um perfil determinado para o colégio – aquele que foca no aluno a aprovação no vestibular – e que, por isso, fortalece um sociometabolismo de valoração desse modelo de funcionamento escolar. E aqueles que têm condição de ingressarem seus filhos nos colégios com esse perfil o farão, mantendo a prática discursiva em funcionamento.

Esse modelo utilitarista, é claro, não se encontra como privilégio do ensino regular formal, sendo público ou privado, mas também atravessa os chamados “cursinhos pré-vestibulares”, os quais sem nenhuma pretensão de mascaramento – por presenciarmos quase que um *Zeitgeist*¹³ educacional do vestibular –, ao assim se nomearem, surgem como uma resposta e proposta do mercado a esse modelo ao passo que o mantém.

Trata-se de uma problemática estrutural, e que, por isso, precisa ser repensada estruturalmente. É certo que esse *modus operandi* reforça e reproduz a máxima do vestibular, distanciando o aluno de uma percepção e relação dos conteúdos aprendidos com sua prática humana e cidadã, para além do processo seletivo do vestibular. Porém, também é verdade que tanto o Enem quanto o SSA são os dois meios de entrada em um ensino superior público no nosso país; portanto, de imediato, não passíveis de desconsiderações.

Há ainda outro elemento a se levar em consideração – no que se refere processo de ingresso no ensino superior – que é o fato de que muitos colégios não funcionam nos moldes de um pré-vestibular, tão procurados por conta desse modelo –, contudo também não se aproximam de uma formação cidadã mais democrática e crítica.

Essas escolas estão no grande *canvas* da realidade brasileira como mais um retrato distorcido de nosso tempo, pois apresentam alto índice de evasão, taxa de reprovação altíssima e total descaso educacional. Aqui todo esse cenário desenha um índice de ingresso no ensino superior menor, portanto também reflete os horizontes de possibilidades fomentados nesse cenário. Portanto, são dois modelos escolares diferentes, mas ambos não funcionam de forma a fomentar cidadania e reflexão crítica nos alunos.

No caso da escola da pesquisa em questão – que se enquadra no primeiro tipo no que tange seu currículo –, há por parte dos alunos uma divergência de avaliações quanto ao modo de transposição didática, ora como insatisfação, ora como reconhecimento que essa transposição didática se dá de forma menos padronizada. Como resultado da pesquisa referida seguem as respostas da turma do 2º ano do Ensino Médio, na época da pesquisa (2017), à pergunta: Em que ponto a Sociologia contribui para a formação humana do estudante no Ensino Médio?

13 Espírito da época, espírito do tempo.

Contribui de modo que pessoas compartilhem entre si conhecimentos e se juntem com um objetivo em comum, também para conhecer diferentes pessoas.

A sociologia começa a ser ensinada aos alunos no ensino médio para poder ampliar o campo de visão dos estudantes. A partir do estudo da mesma, nós conseguimos entender melhor alguns acontecimentos e pensamentos do passado, contribuindo assim para o nosso crescimento.

A sociologia é fundamental para que o estudante entenda os conceitos da sociedade em que vive, para que possa se tornar um ser crítico e atuante no futuro. Por meio do estudo da sociologia, conhecemos um pouco sobre as sociedades ao longo do tempo para repensar aque vivemos. É essencial para a formação de cada indivíduo, e, por isso, deve ser exercitada e aplicada na escola, onde os indivíduos começam a criar seu pensamento crítico.

A sociologia contribui na compreensão de como as atitudes de um indivíduo pode interferir na sociedade como um todo.

A sociologia cumpre o papel de conscientizar os jovens do ensino médio de assuntos que muitas vezes não são tão óbvios para nós e que não são muito debatidos em outros locais. O estudo e debate sociológico pode abrir nossa mente para novos pensamentos e até para quebra de preconceitos. Ela pode nos fazer entender toda uma estrutura social e das relações humanas.

Acredito que, para responder essa pergunta, é necessário entender ou, no caso, explicar como vejo a influência da sociologia na minha vida. Bem, a sociologia nos rodeia durante toda a nossa vida. Todos, mesmo antes de começarmos a estudar na escola, aprendemos a conhecer as relações que nos rodeiam. Para um estudante do ensino médio, ajuda a compreender melhor a forma como essa sociedade, que tanto cobra de nós, funciona e como nossas ações e escolhas podem atingir os outros. A sociologia deveria contribuir para a formação humana, mas acaba sendo uma aula monótona para os alunos. Deveriam existir debates e menos assunto inútil (parar de estudar Marx).

A sociologia faz com que o aluno pense fora da “bolha” que a sociedade nos bota. É importante para entendermos as linhas sociais atuais e fazer com que nossa percepção sobre o mundo mude e seja mais reflexiva. Por mais que ela seja uma matéria a mais no ensino médio, não se compara com as outras nas quais temos um conhecimento dependendo de livros e exercícios, é algo que se constrói no meio em que vivemos.

A sociologia agrega na formação do aluno, pois junto com as outras matérias da área (história/filosofia/literatura) mostra diversas formas de pensamento e várias ideologias de vários campos, o que nos ajuda a sermos mais compreensivos e criarmos nossas próprias ideias com base nas ideias apresentadas.

Em pensar em um coletivo, entender os pensamentos e atitudes de outros para estar pronto para a convivência com essas. Discussão também de temas não abordados casualmente, mas presentes no cotidiano.

A sociologia é importante em todas as fases da vida, acredito, mas ainda mais no ensino médio, pois é quando os jovens geralmente começam a ampliar sua visão de mundo e sociedade. Com a sociologia, ele é estimulado a amadurecer essa visão. A partir do momento que a Sociologia estuda a sociedade e suas características, ela ganha importância na formação do estudante, pois este é um indivíduo que possui participação social. É preciso ter os conhecimentos sociais dados pelo estudo de Sociologia, pois assim o indivíduo terá consciência na tomada de decisões que influenciem na sociedade.

A sociologia contribui no entendimento das relações sociais tanto na atualidade quanto no passado.

Sei lá, na Itália estudantes não fazem Sociologia. Se estuda só História da Filosofia. Mas acho que é importante enquanto é sempre um conhecimento mais.

Geralmente, o pensamento crítico é formado durante a adolescência. No ensino médio, o contato com a matéria sociologia faz o jovem refletir mais sobre o seu papel na sociedade e como podemos agir com o bom senso. Além disso, sociologia é uma das poucas matérias que quebra os padrões de muitas outras, como métodos decorativos. A sociologia contribui para entendermos nossa posição na sociedade e nossos papéis

e *status* sociais. Além disso, nos auxilia a determinarmos nossos posicionamentos perante questões sociais.

A sociologia contribui para o entendimento da formação social e ideológica refletida no pensamento, é importante para formar um aluno apto a compreender o meio que está inserido.

A sociologia permite que o estudante possa expandir seu ponto de vista sobre o mundo. A partir dos conceitos e opiniões que essa ciência mostra ao aluno, em sua formação, ele se torna uma pessoa mais crítica e aberta a discutir novos conceitos e ideologias.

Pode usar Sociologia para adaptar com as pessoas na sala, com professores, fazer amizade, entender o pensamento das pessoas e outras coisas do mundo.

O objetivo primordial é de formar o jovem em um cidadão crítico com a função de observar, aprender e pôr em prática em nosso cotidiano. Apesar de no Ensino Médio exigir de nós, alunos, que aprendam os procedimentos mais rigorosos e digo de uma maneira até engessada. A sociologia, com ela somos capazes de compreender e formular explicações para os fenômenos naturais que ajudam no crescimento e amadurecimento, por isso que é na Adolescência, no Ensino Médio, é indispensável a matéria na escola, para obtermos uma boa formação crítica, compreendendo como a sociedade se organiza e vive e todas as suas variâncias, contribui assim muito e ricamente para a formação humana do estudante no Ensino Médio;

Acredito que a sociologia tenha papel de importância no entendimento das relações sociais da atualidade e da história. Contudo, não acredito que deva haver uma obrigatoriedade curricular tanto para sociologia quanto para outras matérias. Acredito que deva haver uma escolha da grade curricular não baseado no que o estado acha que você deve aprender, mas na necessidade do aluno em exercer sua função como profissional no futuro. Independente desse ideal, reconheço o papel sociocultural da filosofia e da sociologia na construção social;

Através da Sociologia somos capazes de entender melhor as relações humanas, os grupos sociais e a partir disto estar mais preparado para a vida adulta;

A sociologia atua como mecanismo de compreensão das relações estabelecidas entre pessoas numa sociedade. Dessa forma, seu ensino durante o ensino médio ajuda no entendimento dos estudantes sobre essas relações, estabelecendo novas visões de mundo;

A sociologia contribui para a formação do pensamento crítico e o entendimento dos aspectos, fenômenos e relações que ocorrem na sociedade;

A Sociologia é ponto principal para o entendimento da sociedade, sendo uma matéria imprescindível na formação do cidadão. É com ela que aprendemos as relações sociais, presentes em todas as fases da vida de qualquer pessoa. O estudo da Sociologia faz do ser alguém mais entendido do mundo à sua volta;

Contribui na compreensão da sociedade e na formação da opinião individual;

Ajuda a compreender as relações sociais e funcionamento da sociedade;

Ela ajuda a entendermos o papel que temos na sociedade, e o que podemos ser e fazer. Além de ajudar a entender os papéis de outra e a sociedade em geral;

É no ensino médio que o aluno começa a ter mais consciência de sua própria identidade e do mundo que o rodeia, assim como a se engajar nas questões sociais e políticas. Portanto, nesse início, é importante também entender como começou o pensamento sociológico em si e como pensavam os sociólogos do passado, assim como dar direção ao seu próprio pensamento;

A sociologia contribui para uma maior compreensão da sociedade na qual estamos inseridos;

A sociologia contribui para o estudante de ensino médio buscar entender a sociedade na qual ele está inserido.

No que diz respeito à visão do docente – nesse caso, o mesmo para Sociologia e Filosofia –, ficou exposto o cuidado dado o processo de ingresso do vestibular, presente tanto na aplicação do currículo, através do conteúdo, quanto dos métodos e avaliações, além disso recorria frequentemente às provas de vestibulares passados. Porém, não permanecendo

unicamente na máxima do vestibular, o docente exercitou práticas pedagógicas que incitavam a reflexão crítica a partir da vivência dos próprios estudantes, assim como do contato com novos horizontes de socialização. A título de exemplo, foi realizada uma excursão para a comunidade Ilha de Deus, junto à docente de Geografia.

O referido projeto de pesquisa resultou em uma produção de um material didático, um livreto pedagógico com inquietações iniciais intitulado “Repensando nossas relações com a Sociologia”, que foi disponibilizado para a escola em questão e para a Universidade de Pernambuco, *Campus* de Santo Amaro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transposição didática, portanto, mostra-se como um desafio ainda recente na nossa história nacional, visto a sua obrigatoriedade ainda de uma década no contexto do Ensino Médio. Além disso, mostra-se como uma atividade de reflexão constante, tendo em mente que o próprio funcionamento da sociedade, da Academia e do sistema de ensino mudam e apresentam novas operacionalizações, demandando novas respostas para que a formação da cidadania e da reflexão crítica sejam concretizadas, como está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.684/2008 Altera o art. 36 da **Lei** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, DF, 2008,

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Introdução. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (org.). **Escritos de Educação**. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999. p. 65-69.

_____. O capital social – notas provisórias. In: CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (org.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Le capital social: notes provisoires, *Actes Rech. Sci. Soc.*, 31, pp. 2-3. 1980.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. Del Saber Sabio al Saber Enseñado. Buenos Aires: AIQUE, 1991.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

LAHIRE, B. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v.45, n.1, jan/jun. 2014, p.45-61.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2009.

Capítulo IX

Segurança Energética é Trabalhada em Livros Didáticos para as Escolas do Campo?

Maria Helena Ramos de Souza
Iranete Maria da Silva Lima
Cynthia Xavier de Carvalho

Introdução

Apresentamos uma pesquisa realizada no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica, Edital PIBIC 2016/2017, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco (PROPESQ/UFPE). Desenvolvida pela primeira autora deste capítulo e orientada pelas segunda e terceira autoras, a pesquisa objetivou compreender se e como a noção de Segurança Energética é trabalhada na coleção de livro didático *Novo Girassol: Saberes e fazeres do campo* que foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo 2016 (BRASIL, 2015).

Ao determinar esse objetivo, partimos da premissa que esta coleção, aprovada nas duas edições do PNLD Campo (BRASIL, 2012, 2015), considera os princípios agroecológicos que, por sua vez, estão entre os fundamentos da Educação do Campo

Neste contexto, nos interessamos, em particular, pela noção de Segurança Energética que pode ser mediada pelas Tecnologias Sociais/Alternativas e pelas zonas de Permacultura. Este interesse emerge das experiências vivenciadas no Projeto Ciclos II (CARVALHO, 2013) que versou sobre o manejo sustentável de agroecossistemas¹⁴ e sobre a utilização de tecnologias de bases agroecológicas construídas a partir do diálogo com os usuários. O projeto foi desenvolvido com o intuito de contribuir com as discussões sobre a agricultura familiar no que concerne à segurança hídrica, à segurança energética e à segurança alimentar e de nutrientes.

Para realizar a pesquisa buscamos subsídios nos estudos sobre a Permacultura que, como acentuam Mollison e Slay (1998, p. 22), envolve sistemas de design e, a partir do planejamento dos agroecossistemas, permitem o “posicionamento dos elementos de acordo com a quantidade ou a frequência em que os utilizamos ou necessitamos visitá-los”.

A Permacultura pressupõe que os espaços a serem visitados todos os dias nos estabelecimentos rurais, a exemplo das hortas e dos galinheiros, devem ser localizados o mais próximo possível dos centros de atividades, como as casas, os galpões e os viveiros de plantas. Esse modo de gestão do ambiente serve para otimizar o tempo do utilizador, reduzir o dispêndio da força de trabalho de energia humana e, conseqüentemente, o gasto

¹⁴ “Um agroecossistema é constituído por diferentes sistemas produtivos (sistema agrícola, pecuário, extrativista, agroflorestal, de processamento de alimentos...), por recursos naturais, pelas pessoas (indivíduos, famílias, coletivos) em suas relações de trabalho e de convivência, pelas instalações de trabalho e áreas de moradia” (CALDART, 2016, p. 02).

com o transporte, o cultivo e o manejo da propriedade. Dessa maneira, a Permacultura contribui para uma maior Segurança Energética, uma vez que reduz o consumo de energia para manter a propriedade ativa e produtiva, em consonância com os princípios da Agroecologia.

Por serem ainda pouco discutidos nos meios educacionais, os princípios da Permacultura ainda não são, ao menos de maneira explícita, trabalhados na maioria das ações de formação de professores(as), não estão presentes nas orientações oficiais para o trabalho docente, tampouco são contemplados pelos recursos didáticos que são disponibilizados para o(a) professor(a). No entanto, entendemos que eles devem ser trabalhados no ensino escolar, por serem essenciais para a sobrevivência humana com qualidade de vida, sobretudo, quando se trata dos contextos da Educação do Campo.

Foi partindo desse pressuposto que vislumbramos a possibilidade de a noção de Segurança Energética ser contemplada nos livros didáticos aprovados pelo PNLD Campo (BRASIL, 2012, 2015), uma vez que são concebidos para o ensino em escolas do campo que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental.

No Guia do PNLD Campo 2016, encontramos a seguinte passagem:

A escola do campo necessita ser pensada como parte de um projeto que efetivamente fortaleça os camponeses em suas lutas. Uma escola que garanta o direito das crianças e jovens do campo ao acesso ao conhecimento universalmente produzido, entendendo-o como um produto histórico-social, e que, simultaneamente, possibilite e promova a formação de uma visão crítica dessa produção, instrumentalizando-os para seu uso e manuseio (BRASIL, 2015, p. 11).

A adoção desta compreensão sobre as necessidades da escola do campo alimenta a expectativa de que os livros didáticos, que compõem o referido Guia, se constituam em instrumentos para um ensino na perspectiva da transformação social e para o fortalecimento de um projeto de campo fundamentado em princípios agroecológicos. Considerando estes elementos introdutórios, fizemos os seguintes questionamentos: os livros didáticos aprovados pelo PNLD Campo trabalham a noção de Segurança Energética na perspectiva agroecológica? Se sim, como essa noção é trabalhada?

Neste capítulo tratamos, portanto, desta temática e, para tanto, abordamos inicialmente as noções de Permacultura e Tecnologias Sociais e, em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos, os principais resultados obtidos e, por fim, nossas considerações sobre os achados da pesquisa.

Fundamentação Teórica

Buscando trabalhar com cenários de limitações acentuadas de recursos, que coloca grupos sociais à margem dos processos convencionais de inovação e desenvolvimento tecnológico, o Projeto Ciclos II trabalhou o escopo das Tecnologias Sociais, entendendo-as também como uma alternativa face ao cenário convencional de inovação tecnológica.

No âmbito das tecnologias sociais, o projeto buscou encontrar soluções técnicas e processuais baseadas em duas fontes de conhecimento: conhecimento tradicional (o 'saber-fazer', que tem sido fortemente discutido no contexto da agricultura familiar) e

os conhecimentos externos (de onde provém uma série de tecnologias exógenas). São tecnologias que abarcam processos de inovação socialmente inclusivos, que trabalham experiências desenvolvidas a partir de meios alternativos que visam subsidiar a construção de novos conhecimentos pelos camponeses. O objetivo dessas tecnologias é, portanto, a melhoria do bem-estar do ser humano a partir do atendimento das necessidades sociais.

Como afirmam Fressoli *et al.* (2014), Smith e Fressoli e Thomas (2013), as Tecnologias Sociais adotam variáveis que não são contempladas pelas tecnologias convencionais. Nesse sentido, os instrumentos utilizados são caracterizados como processos sociais e/ou produtivos e como produtos de caráter social por abrangerem um conjunto de expectativas sociais, especialmente as aspirações de manutenção e de qualidade de vida, respeitando as dimensões socioambientais, culturais e econômicas do lugar onde são implementadas.

O que diferencia estas tecnologias do cenário convencional é o fato de não adotarem estratégias tecnológicas postas de “cima para baixo” (*top-down*) que, em geral, desconsideram idiosincrasias locais e assimetrias sociais. Ao contrário, as tecnologias sociais reconhecem o potencial da produção local e as redes informais existentes, compostas por ONG e outras instituições. Assim, elas têm um caráter mais integrador, voltado ao protagonismo dos atores sociais e à valorização da criatividade em situações de escassez, com vistas a ampliar a capacidade de resiliência e a incluir usuários, antes marginalizados, nos principais processos de desenvolvimento tecnológico (UNCTAD, 2017).

Com o intuito de trabalhar a noção de Segurança Energética e de produção de uma agricultura de base sustentável, no quadro do Projeto Ciclos II, faz-se necessário compreender os conceitos de Permacultura e de Agroecologia enquanto meios que possibilitam a referida produção.

Holmgren (2013) enfatiza que a Permacultura não é sinônimo de paisagem, nem de cultivo orgânico, nem de agricultura sustentável ou de edificações energeticamente eficientes. Ela constitui-se em um meio para planejar, manejar e aperfeiçoar esses esforços, dentre outros, que são empreendidos pelos indivíduos, pelas famílias e pelas comunidades em busca de um futuro verdadeiramente sustentável. Além de ser uma metodologia de desenho e de gestão do ambiente, ela preocupa-se com o cultivo no agroecossistema e também com a captação, com o armazenamento e a interação dos elementos bióticos e abióticos disponíveis no ambiente.

A Permacultura está, portanto, associada ao conceito de Agroecologia que, segundo Altieri (2012), é uma ciência que vai além do uso de práticas alternativas, baixa dependência de agroquímicos e de aportes externos de energia. Do ponto de vista dos agroecossistemas complexos, que comportam uma diversidade de espécies, a Agroecologia pressupõe que os elementos presentes no local de produção promovam mecanismos que subsidiem a fertilidade, a produtividade e a sanidade dos cultivos.

Dessa forma, concebe-se uma estreita relação entre a Agroecologia e a Segurança Energética nos locais de produção agrícola, partindo do pressuposto de que ela pode ser desenvolvida por meio da utilização de Tecnologias Sociais pensadas com o objetivo de relacionar a realidade de uma determinada região com as necessidades das pessoas que vivem em seus territórios.

A Permacultura e a Agroecologia apresentam características específicas que as tornam singulares, no entanto, ambas têm em comum a busca: pela produção de uma agricultura

de base sustentável; pela interação entre os fatores bióticos e abióticos para produzir no agroecossistema utilizando-se da biodiversidade local; pela realização de pouca ou nenhuma utilização de insumo externo; e pela articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento dos povos que compõem o campo.

A articulação entre estes aspectos pode ser observada na Permacultura quando Jacintho (2007) acentua que no método de desenho e ocupação do solo permacultural estão embutidos conhecimentos de áreas como Arquitetura, Engenharia, Bioquímica, Ciências Agrárias e Biológicas. Todas estas ciências estão fundamentadas por um prisma ecológico que se vale do saber empírico das comunidades onde se aplicam. Compartilhando dessa perspectiva, Caporal, Costabeber e Paulus (2011) delineiam que a Agroecologia busca a integração com o conhecimento técnico-científico e com o saber popular dos sujeitos do campo.

Nesse cenário, apreendemos que falar em Agroecologia e Permacultura é pensar sobre os povos do campo e os seus conhecimentos. Segundo Caldart *et al* (2012), discutir sobre Campo e a Educação no/do Campo envolve questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais e políticas dos(as) camponeses(as) por uma educação de qualidade, que possibilita o acesso e a permanência na escola. Para isso, faz-se necessário estabelecer um diálogo entre os saberes escolares e os saberes das realidades do campesinato, valorizando as experiências dos(as) sujeitos(as) educativos.

Caldart (2010) salienta a necessidade de a escola propiciar o diálogo entre os diferentes saberes. Para tanto, é preciso aprofundar a compreensão sobre a teia de tensões que se constitui na produção de diferentes saberes e nos diferentes paradigmas de produção do conhecimento. De fato, entender o processo de construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada passa, necessariamente, pela valorização das experiências dos sujeitos educativos que a constitui, a partir do diálogo.

Considerar as questões de produção e do cuidado com a terra, no contexto da Educação do Campo, permite a construção de uma nova compreensão sobre a Agricultura Familiar a partir de princípios agroecológicos. Caldart (2016) acentua que o fio a desenrolar sobre o ensino da Agroecologia nas escolas do campo passa pela redefinição dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento e da maneira como o(a) professor(a) ensina nas escolas do campo. Disto emerge a necessidade de uma imbricação entre Educação do Campo e a Agroecologia para a construção de práticas educativas alicerçadas em um modelo de ensino que agregue equilíbrio ecológico, viabilidade econômica, equidade social e humanidade.

Esta necessidade abrange também os recursos didáticos utilizados pelos(as) professores(as) e, dentre eles, destacamos os livros didáticos.

Para Verceze e Silvino (2008), os procedimentos e conteúdos presentes nos livros didáticos podem ser associados às situações específicas das escolas e do cotidiano dos(as) alunos(as). Concordando com os autores, entendemos que os livros didáticos para as escolas do campo podem abordar as diferentes histórias e saberes do campesinato brasileiro para trabalhar os conteúdos escolares, considerando a diversidade do campo nos seus aspectos sociais, culturais, econômicos, ambientais e de produção. É nessa perspectiva que realizamos a análise dos livros didáticos da coleção já mencionada, particularizando o aspecto da Segurança Energética.

Procedimentos Metodológicos

Buscamos investigar se e como a noção de Segurança Energética é trabalhada na *Coleção Novo Girassol: Saberes e fazeres do campo*, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático Educação do Campo – PNLD Campo 2016 (BRASIL, 2015). Para tanto, realizamos uma análise documental que, de acordo com Cellard (2014), é uma técnica utilizada na pesquisa qualitativa com a finalidade de desvelar aspectos novos sobre um determinado tema ou problema.

A escolha dessa coleção, composta por onze volumes, entre as duas aprovadas pelo programa, foi baseada no fato de ela constar nas duas edições do Guia do Livro Didático (BRASIL, 2012, 2015) e ser a mais adotada pelas escolas do campo no momento que realizamos a pesquisa¹⁵.

Em um primeiro momento, buscamos identificar nos livros destinados aos(as) alunos(as), bem como no manual do professor, as atividades que trazem elementos das seis zonas de Permacultura apresentadas por Mollison (2001) e Holmgren (2013), que tomamos como categorias analíticas. São elas:

Zona 0: área domiciliar;

Zona 1: horta intensivas, pequenos animais e reservatórios;

Zona 2: hortas extensivas, pomares irrigados, animais de pequeno porte e vaca leiteira;

Zona 3: culturas comerciais sem irrigação, criação de grandes animais e pastagens semeadas;

Zona 4: manejo florestal e pastagens;

Zona 5: referência ecológica à vida silvestre.

No segundo momento, buscamos identificar as Tecnologias Sociais trazidas nas atividades da coleção e, para isso, utilizamos as categorias analíticas *biodigestor* e *painel aquecedor de água solar*, que emergiram do Projeto Ciclos II.

Estas categorias analíticas foram fixadas a priori com base nos estudos sobre a temática da Segurança Energética. Cabe salientar, no entanto, que no processo de análise dos livros didáticos emergiu a categoria “relógio solar” que juntamos às anteriores.

Na seção que segue apresentamos nossas análises e alguns exemplos ilustrativos dos resultados obtidos.

Resultados e Discussões

Do total de 2.514 atividades identificadas na coleção de livros didáticos analisada, 99 trazem elementos que podem ser associados à Segurança Energética. Dentre elas, 88 atividades podem ser associadas às zonas de Permacultura, 10 atividades às Tecnologias Sociais (biodigestor, painel aquecedor de água solar e relógio solar) e apenas uma traz elementos que estão associados, simultaneamente, às duas temáticas.

Com relação à Permacultura, sobressaem dois aspectos que merecem ser destacados.

¹⁵ Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, a Coleção Novo Girassol foi a coleção mais distribuída no Programa PNLD Campo até 2018. Informações disponíveis no seguinte endereço: <http://www.fnnde.gov.br/arquivos/category/35-dados-estatisticos?>. Acesso em: 21 jun. de 2018.

Primeiro, o fato de algumas atividades apresentarem em seus enunciados e/ou ilustrações uma das seis zonas, mas que possuem alguns elementos que permitem o estabelecimento de ligações com outras zonas. Por exemplo, há atividades que trazem uma casa (*zona 0*), uma horta (*zona 1*) e um pomar (*zona 2*). Essas ligações são relevantes para o planejamento permacultural, pois, conforme afirmam Mollison e Slay (1998, p. 17) “o cerne da permacultura é o design, que representa a conexão entre elementos. Não é a água, a galinha ou a árvore. É como a água, a galinha e a árvore estão ligadas”. O segundo aspecto consiste nas atividades que trazem elementos apenas de uma das zonas de Permacultura. Por exemplo, atividades que apresentam apenas uma horta intensiva (*zona 1*), embora algumas vezes a existência de outras zonas fique implícita, o que pode possibilitar um espaço para o trabalho com a Permacultura na escola do campo.

Diante disso, entendemos que a coleção trabalha, por vezes de maneira implícita, a noção de Permacultura. Identificamos, por exemplo, atividades que apresentam elementos da *zona 0* (casa) e da *zona 2* (galinheiro), apesar de utilizá-los apenas como “pano de fundo” para trabalhar os conteúdos das áreas de conhecimento, sem propiciar a problematização dos aspectos que relevam da Permacultura.

Quanto às Tecnologias Sociais, identificamos apenas uma atividade que traz um biodigestor, o que é passível de favorecer uma discussão na sala de aula sobre as contribuições que a sua utilização pode trazer para a diversidade dos povos do campo. No entanto, essa possibilidade não é problematizada na atividade, que tem por objetivo trabalhar os três “R” e discutir sobre a biofertilização e a produção de gás metano. O trabalho na perspectiva agroecológica fica, portanto, a cargo do(a) professor(a).

Para melhor ilustrar estes resultados, apresentamos duas atividades que, ao nosso ver, permitem um olhar sobre as Tecnologias Sociais e as zonas de Permacultura.

a) Atividade 1

Figura 1: Atividade 1



Essa atividade encontra-se no livro do aluno, bem como no manual do professor, e tem por objetivo realizar um trabalho inicial sobre os órgãos do sentido. Como podemos observar na ilustração, há a presença da *zona 0* (casa), da *zona 1* (horta intensiva e pequeno reservatório) e da *zona 2* (pomar, animais de pequeno porte e áreas para vaca de leite).

Quando observamos a função que cada elemento possui na imagem, ficam evidentes as conexões/ou interligações existentes entre eles:

- *Pomar e elementos da zona 1* (como a *horta doméstica*, por exemplo): o pomar enquanto tipo de cultivo permite, de acordo com Altieri (2004), melhorar a estrutura e a penetração de água no solo, acrescentando matéria orgânica e raízes que aumentam sua aeração e elevam a porcentagem de agregados estáveis na água. Além disso, ele pode evitar a erosão do solo, distribuir e tornar mais lento o movimento da água na superfície, reduzir o escoamento e manter o solo no lugar. O pomar melhora a fertilidade do solo acrescentando-lhe material orgânico durante a decomposição dos frutos e das folhas, por exemplo; ajuda no controle de insetos nocivos, acolhendo predadores benéficos de insetos e parasitas, além de modificar o microclima e a temperatura, na medida em que reduz o reflexo da luz e do calor e aumenta a umidade no verão.
- *Reservatório, animais e horta*: o lago funciona como espaço de armazenamento de água para regar a horta e ser utilizada com os animais, além de possibilitar a criação de plantas aquáticas e de atrair animais para o habitat.
- *Casa (zona 0) e organização das demais zonas*: a casa é situada no centro de atividades, o que pode reduzir o tempo e o gasto de energia para a agricultura, o cuidado com a horta, o pomar e os animais.

No que se refere às aves presentes na ilustração, a função da galinha, por exemplo, não se resume apenas a estercar e colocar ovos. Ao permitir que fique solta no quintal ou ao criar mecanismos de controle de sua presença em espaços variados por meio de galinheiros móveis, ela pode contribuir para o controle de alguns insetos e de ervas, a partir do comportamento natural de escavar para obter comida. Como destacam Mollison e Slay (1998), as galinhas produzem carne, ovos, penas, pó de penas, esterco, sons, calor e metano. Por isso, é importante posicioná-las nas zonas de Permacultura de forma que seus produtos sejam utilizados por outros elementos do sistema. Para tanto, algumas conexões que podem ser estabelecidas são as seguintes:

- *Casa e galinha*: na casa, a galinha pode suprir algumas necessidades, a exemplo de comida, de penas e metano, além de consumir a maioria dos detritos alimentares.
- *Pomar e galinha*: no pomar, a galinha vai exercer a função natural de retirar ervas de difícil controle e pragas.

Embora as zonas de Permacultura estejam presentes na ilustração que integra a atividade do livro analisado, não podemos afirmar que houve a intenção dos(as) autores(as) em trabalhar este aspecto. Como se pode observar na *figura 1*, ao propor tal imagem os autores buscaram trabalhar a percepção do mundo por meio dos sentidos e, para tanto, utilizaram-se de elementos que fazem parte do cotidiano de muitos(as) agricultores(as). Dessa forma,

o estabelecimento de relações entre os conteúdos escolares que o livro propõe com os aspectos inerentes à Permacultura e, sobretudo, com a vida real dos sujeitos educativos dependerá fortemente do trabalho do professor e da professora.

b) Atividade 2

Figura 2: atividade 2



Fonte: Coleção Novo Girassol: Saberes e fazeres do campo, Letramento e alfabetização, 3º ano, p. 33-34.

Como pode ser observado na *figura 2*, que retrata uma atividade proposta no livro do aluno, propõe-se um texto para tratar sobre o *biodigestor* como uma possibilidade de trabalhar sobre os três “R” - Reduzir, Reutilizar e Reciclar. Para isso, são feitos questionamentos sobre o tipo de lixo mais presente na comunidade em que o aluno habita e sobre como alguns elementos comumente encontrados no campo, a exemplo de fezes de animais e restos vegetais, podem ser transformados em novos produtos. No manual, há orientação para o(a) professor(a) fazer uma apresentação sobre o significado dos três “R”, além de algumas dicas de como se pode reutilizar, reciclar e reduzir.

Parece-nos factível que a finalidade principal da atividade não é trabalhar o biodigestor enquanto Tecnologia Social que transforma dejetos de bovinos e suínos, por exemplo, em energia e em adubo orgânico. Ensinar que a construção dessa tecnologia está alicerçada em um novo paradigma agrícola que considera a relação entre a natureza, a cultura e os valores como aspectos indispensáveis para a produção no agroecossistema também não parece ser uma preocupação dos(as) autores(as) do livro.

No entanto, a análise da atividade aponta para a existência de um espaço possível para se problematizar a questão da energia no ensino em escolas do campo, além de permitir a discussão sobre a relevância do *biodigestor* como um meio de produzir, por exemplo, gás metano e biofertilizante. Nos termos do Projeto Ciclos II, um biodigestor é concebido como um

equipamento que a partir do esterco dos animais permite produzir gás metano e biofertilizante. Seu funcionamento na propriedade rural permite economias com a compra de gás de cozinha e com fertilizantes químicos, garantindo a produção de energia pela queima de gás no fogão ou ainda servindo para iluminação, dispensando o uso de combustível fóssil e lenha, diminuindo o uso de energia elétrica na residência (CARVALHO, 2013, p. 19).

Com estas características, o biodigestor se configura em uma Tecnologia Social que pode permitir a utilização, pelos(as) camponeses(as) de recursos disponíveis no agroecossistema para beneficiar a produção agrícola, bem como gerar a energia necessária para o funcionamento da própria casa. Além disso, ele pode colaborar com a produção de alimentos de qualidade com pouco ou nenhuma utilização de insumos externos, que ao longo do tempo vêm causando danos irreparáveis à saúde humana, e assim contribuir para a preservação do meio ambiente e das condições de produção da terra.

Silva *et al* (2015) colocam em evidência o fato de o Brasil ser o maior consumidor de agrotóxicos do mundo desde 2009. Mais de um milhão de litros de veneno já haviam sido jogados em lavouras contaminando a produção de alimentos, bem como a água de rios, de lagos e lençóis freáticos. Como forma de enfrentar esse cenário de destruição, urge estabelecer uma relação entre Educação do Campo e Agroecologia por meio do desenvolvimento de Tecnologias Sociais.

É preciso reconhecer o campo não apenas como território geográfico camponês, mas como local de produção de policultivos, de conservação e manutenção da biodiversidade e de predominância de trabalho familiar. Segundo Altieri (2012), as Tecnologias Sociais possibilitam aos(as) camponeses(as) utilizarem uma diversidade de técnicas, muitas das quais se ajustam bem às condições locais e podem contribuir para a conservação e a regeneração da base dos recursos naturais.

Estabelecer a relação entre o ecológico, o econômico e o social é possível quando a Agroecologia é concebida como uma ciência para a construção da Agricultura Familiar Camponesa e como um meio de confrontar o agronegócio. Por razões como essas, entendemos que ela não deve ser alienada dos processos educativos nas escolas do campo.

Considerações Finais

A análise que realizamos nos permitiu compreender que a noção de Segurança Energética, através da Permacultura e das Tecnologias Sociais, está presente nos livros didáticos analisados. Mesmo que esta noção seja trabalhada quase sempre de maneira secundária e, na maioria das vezes, de forma implícita. Este resultado confirma as nossas expectativas iniciais pelo fato de a obra ser dedicada aos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do campo que, a priori, adotam os princípios da Educação do Campo (CALDART et al., 2012).

Compreendemos a necessidade de os livros didáticos trabalharem efetivamente a Permacultura e as Tecnologias Sociais, em estreita relação com os conteúdos das diversas áreas do conhecimento trabalhados nas escolas e, em especial, nas escolas do campo. Cabe ressaltar que os livros didáticos analisados foram produzidos para serem trabalhados nessas escolas que, em maioria, estão sediadas em territórios rurais de todas as regiões brasileiras, caracterizados pela produção, pela cultura e pelos saberes do campesinato. Assim, concordando com Caldart (2016), entendemos que essas características tornam ainda mais evidente a necessidade de trabalhar o campo na perspectiva agroecológica.

Os resultados obtidos na pesquisa denotam a sua relevância tanto para a área de Educação quanto do Ensino e apontam caminhos que nos parecem pertinentes para a discussão e a problematização da Permacultura e das Tecnologias Sociais nas escolas do campo, considerando que o livro didático ainda é um recurso didático largamente utilizado pelos(as) professores(as).

Ressaltamos, no entanto, que nossas análises ficaram restritas a uma coleção de livros didáticos no contexto do PNLD Campo. Assim, reconhecemos a necessidade de desenvolver novas pesquisas para melhor compreendermos como as temáticas associadas à Agroecologia são trabalhadas em coleções, recursos didáticos e contextos de ensino, e também como o(a) professor(a) trabalha estas temáticas na sala de aula.

Referências

ALTIERI, M. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3 ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

_____. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2016**. Brasília: SECADI/MEC, 2015.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013**. Brasília: SECADI/MEC, 2012.

CALDART, R. S. **Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida!** Porto Alegre [S.n.], 2016. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/301416870/Escolas-Do-Campo-e-Agroecologia-Roseli-Fev16-1#scribd>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

_____. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Educação do Campo: notas para análise de percurso. In: HILÁRIO, E. (org.). In: **Coleção Cadernos Temáticos**. Educação do Campo: Semiárido, Agroecologia, Trabalho e Projeto Político Pedagógico, Santa Maria da Boa Vista/PE, ano 01, nº 01. p. 15-39, set. 2010.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A.; PAULUS, G. Agroecologia: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável. In: CAPORAL, F. R.; AZEVEDO, E. O. (Org.). **Princípios e Perspectivas da Agroecologia**. Paraná: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná-Educação a Distância, 2011. p. 45-80.

CARVALHO, C. X. de. **Projeto Ciclos II: Propriedades agroecológicas sustentáveis no Semiárido de Pernambuco, a partir das seguranças hídricas, energéticas, alimentar e de nutrientes**. Recife, 2013. [Projeto de Pesquisa Chamada MCTI/MAPA/MDA/MEC/MPA/CNPq Nº 81/2013].

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos (Trad. Ana Cristina Nasser). 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 295-316.

FRESSOLI, M., AROND, E., ABROL, D., SMITH, A., ELY, A., & DIAS, R. When grassroots innovation movements encounter mainstream institutions: implications for models of inclusive innovation. **Innovation and Development**, 4(2), p.277-292, 2014.

HOLMGREN, D. Permacultura: princípios e caminhos além da sustentabilidade. Tradução: Luzia Araújo. Porto Alegre: Via Sapiens, 2013.

JACINTHO, C. R. S. **A Agroecologia, a Permacultura e o Paradigma Ecológico na Extensão Rural: Uma Experiência no Assentamento Colônia I-Padre Bernardo-Goiás**. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável da UNB, Brasília, 2007.

MOLLISON, B. **Fazendo projetos de Permacultura**: Panfleto I da Serie Curso de Design em Permacultura. 4ª ed. Sparr, Flórida, EUA: Yankee Permaculture, Centro de Permacultura Barking Frogs, 2001. Disponível em: <<http://www.barkingfrogspermaculture.org/panfleto8.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

MOLLISON, B.; SLAY, R. M. **Introdução à permacultura**. Tradução de André Luís Jaeger Soares. Brasília: MA/SDR/PNFC, 1998.

SILVA, D. *et al.* 2015. Ações Extensionista de Estudantes da Escola Família Agrícola do Sertão (Efase): a Horta Verão como umas das Tecnologias Viáveis para a Convivência com o Semiárido. In: LIMA, I. M. S.; CARVALHO, C. X.; FRANCO, M. J.N. (org.). **Educação do campo e diversidade cultural**: faces e interfaces. Recife: Editora da UFPE, 2015.

SMITH, A.; FRESSOLI, M.; THOMAS, H. Grassroots innovation movements: challenges and contributions. **Journal of Cleaner Production**, 2013. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.12.025>.

UNITED NATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT. UNCTAD. **New Innovation approaches to support the implementation of the Sustainable Development Goals**. United Nations, New York and Geneva, 2017. Disponível em: http://unctad.org/en/PublicationsLibrary/dtlstict2017d4_en.pdf. Acesso em: 16 set. 2017.

VECEZE; M. A. N.; SILVINO, E. F. M. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. **Práxis Educacional**. v.4, n.4, Vitória da Conquista, p. 83-102, jan./jun. 2008.

Coleção de Livro Didático em análise

BONJORNO, J. R.; BONJORNO, R.F. S. A.; GUSMÃO, T. C. R. S. **Coleção Novo Girassol**: Saberes

e fazeres do campo. Alfabetização Matemática e Matemática. 1. ed. São Paulo: FTD, 2014. (Volumes 1, 3, 5, 7 e 9).

CARPANEDA, I. P. M.; BRAGANÇA, A. D. **Coleção Novo Girassol**: Saberes e fazeres do campo. Letramento e Alfabetização e Língua Portuguesa. 1. ed. São Paulo: FTD, 2014. (Volumes 1, 2, 4, 6 e 8).

DIAS, A. A; SANTOS, V. O. **Coleção Novo Girassol**: Saberes e fazeres do campo. Artes. 1. ed. São Paulo: FTD, 2014. (Volumes 10 e 11).

FIGUEIREDO, T. M. M.; MIRANDA, S. A. P. **Coleção Novo Girassol**: Saberes e fazeres do campo. História e Geografia. 1. ed. São Paulo: FTD, 2014. (Volumes 2, 4, 6 e 8).

GOWDAK, D. O; MARTINS, E. L. **Coleção Novo Girassol**: Saberes e fazeres do campo. Ciências da Natureza. 1. ed. São Paulo: FTD, 2014. (Volumes 3, 5, 7 e 9).

SOBRE OS AUTORES

Abda Alves Vieira de Souza

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em Psicologia Cognitiva Aplicada à Educação pela mesma instituição. Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco. Atualmente é docente da Universidade de Pernambuco – UPE – *Campus* Nazaré da Mata, atuando também como formadora na Escola de Formação de Educadores do Recife (EFER).

Alcino Geraldo dos Santos

Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade dos Guararapes - FG (2015). Graduado em História pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (1996). Atualmente, é bolsista da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Possui experiência na docência do Ensino Fundamental, Médio e Superior, na modalidade da educação a distância, no curso de Licenciatura em História da UFRPE.

Cynthia Xavier de Carvalho

Doutora em Sociologia, linha de pesquisa Sociologia Rural e do Desenvolvimento (Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal de Campina Grande - 2008). Mestra em Economia (Universidade Federal da Paraíba - 1999). Formação em Economia (Universidade Federal de Sergipe - 1995). Curso técnico em Agroecologia pelo SERTA (andamento).

Danilo Diêgo de Lemos Belém

Graduando em Ciências Sociais.

Edilane Carvalho Teles

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM/ECA/USP). Mestra em Educação e Contemporaneidade (Universidade do Estado da Bahia, 2010) e em Tecnologias e Comunicação Multimídia (Universidade de Turim/Itália, 2004). Especialista em Metodologia, Ensino e Extensão em Educação (UNEB, 2001) e em Educação e Novas Tecnologia da Comunicação e Informação (UNEB, 2002). Licenciada em Pedagogia (Universidade do Estado da Bahia, 1999). Atualmente, é docente dos cursos de Pedagogia e Comunicação da Universidade do Estado da Bahia, UNEB/Campus III, Juazeiro/BA, e pesquisadora do Grupo Educação contextualizada, cultura e território (EDUCERE).

Gina Guimarães

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; especialista em Ensino da Dança, Educação Física Escolar, Avaliação da Performance Humana pela Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE). Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física também pela Universidade de Pernambuco. Professora da Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde e professora da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, atuando em cursos de Licenciatura, Bacharelado assim como na

Formação Continuada e Programas de Saúde Coletiva, tendo também atuado em várias instituições particulares. Coordenadora de Subprojeto de Educação Física PIBID/CAPES/AESA-ESSA. Atualmente é pesquisadora do Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais (LabERER/CE-UFPE) e do Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer no estado de Pernambuco (Rede CEDES - PE). Pesquisadora, orientadora e participante de bancas de avaliação principalmente nos temas História da Educação, Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Física Escolar, Dança, Ginástica, Ginástica Para Todos, Ciclos de Formação, Prática Pedagógica, Projetos Didáticos, Saúde Coletiva, Ginástica Laboral.

Iranete Maria da Silva Lima

Doutora em Matemática e Informática pela *Université Joseph Fourier* (Grenoble-FR), com pós-doutorado em Didática da Matemática pelo *Institut Français de l'Éducation - École Normale Supérieure de Lyon* e pós-doutorado em Educação, com ênfase em Educação do Campo, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Foi professora de Matemática na rede pública estadual de ensino em Pernambuco. É professora associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) atuando na Licenciatura em Pedagogia e no Mestrado em Educação Contemporânea (PPGEduC) do Centro Acadêmico do Agreste, e no Mestrado e Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC) do Centro de Educação

Laeda Bezerra Machado

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1991). Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco, atuando no Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional.

Lizandre Machado

Mestra em Educação - UFPE, Especialista em Educação Física Escolar – UPE, e Licenciada em Educação Física (Plena) – UPE. Atualmente professora efetiva da Escola Superior de Saúde de Arcoverde/ESSA e do Centro de Educação Superior de Arcoverde/CESA ambas pertencentes à Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde/AESA, atuando nos cursos de Licenciatura em Educação Física, Pedagogia e Bacharelado em Educação Física e Fisioterapia. E na Pós- Graduação em Psicopedagogia. Membro pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudo do Lazer (NIEL/UFPE). Tendo atuado como professora e Educadora de Apoio na Rede Pública Estadual de Ensino, como professora também em vários estabelecimentos de ensino da Rede Privada e em Academias de Ginásticas. Atuando ainda como Coordenadora de Área de Subprojeto de Educação Física no Programa de Iniciação a Docência PIBID/CAPES/AESA/ESSA de 2018 a 2020, e tendo atuado também como Coordenadora de Área do mesmo programa no Subprojeto de Pedagogia PIBID/CAPES/AESA/CESA de 2013 a 2017. Participante de bancas de avaliação. Pesquisadora e orientadora na área da Educação, Educação Física e Pedagogia em temáticas com Formação Docente, Prática Docente, Didática, Corporeidade, Ludicidade, Psicomotricidade, Psicologia do Esporte, Teorias da Aprendizagem e sobre Movimento Humano.

Maria Helena Ramos de Souza

Licencianda em Pedagogia pelo Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE). Extensionista voluntária pelo Programa Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar: Núcleo de Integração de Saberes (Edital PROEXT MEC/SESu 2014 / Edital UFPE PIBEX Interiorização 2015).

Mariana Arantes

Jornalista, Mestra e Doutoranda em Educação (UFPE/FACEPE).

Marta Beatriz Sarinho Ferreira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Graduada e Laureada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Integrante do Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia – FORBIO.

Monica Lopes Folena Araújo

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2012). Mestra em Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2008). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1992). Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco, onde atua no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (Mestrado e Doutorado). Líder do Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia (FORBIO) e coordenadora da Cátedra Paulo Freire da UFRPE.

Nívea Cristina de Melo Rodrigues

Graduada em Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade de Pernambuco (2007). Atualmente é professora do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

Sulanita Bandeira da Cruz Santos

Doutora e Mestra em Educação pela UFPE, com ênfase na análise do livro didático de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos. Ministrou aulas das disciplinas de Língua Inglesa, Prática Supervisionada de Ensino de Língua Inglesa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Faculdade de Olinda de 2002 a 2016.

Tatiana Lima Brasil

Doutoranda em Educação na linha de Educação e Espiritualidade pela Universidade Federal de Pernambuco, pesquisando resiliência, reconhecimento e formação humana. Mestra em Educação na linha Educação e Espiritualidade pela Universidade Federal de Pernambuco (2015) e Mestra em Psicologia Clínica, na linha de Família e Interação Social, pela Universidade Católica de Pernambuco (2015). Graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco (2008).

Thaiz Reis Albuquerque de Castro

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2016). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Representações Sociais, Profissão Docente, Redes Sociais.



7^o **epePE**

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

diálogos entre saberes

Parceiros



Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Consejo Latinoamericano
de Ciências Sociais



Realização



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



ISBN 978-65-86547-10-8



9 786586 547108 >