

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA



Série Livro-Texto



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

PROACAD
PRÓ-REITORIA
PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS



Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

Vice-Reitora: Florisbela de Arruda Camara e Siqueira Campos

Pro-Reitoria de Assuntos Acadêmicos

Pró-Reitor: Paulo Sávio Angeiras de Goes

Diretoria de Desenvolvimento de Ensino: Eleta Carvalho Freire

Editora UFPE

Diretor: Lourival Holanda

Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes

Projeto gráfico: Diogo Cesar Fernandes

Diagramação: Vitória Falcão

Revisão: Eleta Carvalho Freire

Edição: Editora UFPE

Catálogo na fonte:

Biblioteca Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

F723 Formação inicial do professor [recurso eletrônico] : ensino, pesquisa e extensão na educação básica / Adriana Letícia Torres da Rosa, Erinaldo Ferreira do Carmo (organizadores). – Recife : Ed. UFPE, 2018.
(Coleção Livro Texto 2018).

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-85-415-1050-9 (online)

1. Professores – Formação. 2. Educação básica. 3. Prática de ensino. I. Rosa, Adriana Letícia Torres da (Org.). II. Carmo, Erinaldo Ferreira do (Org.). II. Título da coleção.

370.711

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2018-o80)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida, distribuída ou transmitida por qualquer forma ou por qualquer meio, incluindo fotocópia, gravação ou outros métodos eletrônicos ou mecânicos, sem a prévia autorização por escrito do editor, exceto no caso de breves citações incluídas em revisões críticas e alguns outros usos não-comerciais permitidos pela lei de direitos autorais.

Série Livro-texto

Organização

Adriana Leticia Torres da Rosa

Erinaldo Ferreira do Carmo

**FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR:
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**



Recife

2018

CONTEÚDO

- 1. O uso de ambientes virtuais de aprendizagem no espaço escolar:** os desafios à formação humana e à prática docente na atualidade
Lavínia de Melo e Silva Ximenes
- 2. Proposta didática para formação de uma comunidade de leitores na escola:** compartilhando leituras em sala de aula de língua portuguesa
Adriana Letícia Torres da Rosa
José Batista de Barros
Madson Gois Diniz
- 3. Investigating the student teachers' effectiveness to have a critical and reflexive view about their teaching practice**
Carla Falcão Castelar
- 4. Ação-reflexão-nova ação como perspectiva metodológica para as aulas de educação física**
Gustavo José Silva de Lira
Marcelo Soares Tavares de Melo
- 5. A utilização de ferramentas tecnológicas como recursos didáticos na perspectiva interdisciplinar entre educação física e química**
Isis Tavares da Silva Lovera
Kátia Aparecida da Silva Aquino

6. Projetos de extensão universitária na educação básica: a experiência do projeto “capturadores de mosquitos” na formação inicial do professor de biologia

Danilo de Carvalho-Leandro

Diego Fillipe de Souza

7. O uso de dinâmicas nas aulas de sociologia

Erinaldo Ferreira do Carmo

8. Características físico-ambientais e socioeconômicas observadas durante o trabalho de campo: (viagem de estúdio) realizado no trecho San Miguel de Tucumán-Tafí Del Valle, Argentina, e sua aplicação em sala de aula

Soênia Maria Pacheco

Ana Isabel Rivas

Hernani Loebler Campos

9. A temática indígena na sala de aula: interculturalizando o ensino fundamental

Edson Silva

APRESENTAÇÃO

No livro *FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA*, a formação inicial do professor é discutida na perspectiva das atividades que o docente desenvolve na escola, englobando, por suposto, aquelas relativas ao ensino, como também as que se referem às pesquisas e às ações de extensão por ele realizadas no campo da educação básica.

Na obra, todos os capítulos reunidos compõem-se, no seu corpo autoral, de docentes da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e colaboradores, que atuam fundamentalmente na sala de aula como professores do ensino fundamental e do ensino médio, em diversas áreas do conhecimento, no Colégio de Aplicação da referida Universidade.

O Colégio de Aplicação, neste ano de 2018, comemora 60 anos de existência voltados para o ensino na educação básica e, sobretudo, para o estágio curricular supervisionado dos estudantes de graduação de várias licenciaturas. A instituição, como campo de estágio privilegiado da UFPE, acumula larga experiência na reflexão e no estudo da experimentação

pedagógica, construindo um profundo diálogo Universidade-Escola, profícuo na contribuição para o processo de formação inicial do professor.

Os estudos constantes nessa publicação estão dirigidos aos professores da educação básica, incluindo, especialmente, aqueles em formação inicial, os estudantes da graduação das licenciaturas. Os textos poderão ser usados para problematizar as discussões acadêmicas no âmbito das disciplinas de Estágio, Metodologia e Didática, visto que teorizam, analisam ou relatam vivências do conhecimento escolar relacionadas ao ensino-aprendizagem.

Boa leitura!

Os organizadores.

O USO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NO ESPAÇO ESCOLAR: OS DESAFIOS À FORMAÇÃO HUMANA E À PRÁTICA DOCENTE NA ATUALIDADE¹

Lavinia de Melo e Silva Ximenes

INTRODUÇÃO

A temática da educação e da formação mediada pela tecnologia, desenvolvida em ambientes virtuais, ganha intensa visibilidade e ampla difusão na atualidade. Distintos modos de ser, pensar e agir emergem com o advento e o uso sistemático de recursos tecnológicos nos diversos ambientes formativos, exigindo, conseqüentemente, novas formas de conceber, estruturar e operacionalizar os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, configuram-se relevantes as reflexões sobre as possibilidades do ensinar e do aprender nos ambientes virtuais ou nos espaços online como possibilidade de uma ação educativo-pedagógica do/no espaço escolar, desde o processo de formação inicial do(a) docente.

Desenvolver um estudo que problematize o uso de

¹ Trabalho apresentado, no segundo semestre de 2017, como parte das exigências para a conclusão do Curso de Especialização em Tecnologias na Aprendizagem, do Centro Universitário Senac, cursado na modalidade EAD, sob a orientação do Prof. Dr. Whaner Endo.

ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) no espaço escolar, tendo como foco a formação humana e a prática docente na educação básica evidencia-se atual, relevante e apropriado às demandas da contemporaneidade, referentes à formação docente inicial e continuada, bem como ao desenvolvimento integral do educando.

O uso de tecnologias móveis e de redes sociais apresenta-se, na concepção de Allegretti, et al., (2012), como espaços colaborativos de troca de informações e socialização de práticas, permitindo o aprofundamento de temas e, até, o desenvolvimento de pesquisas que tenham como foco a aprendizagem. Na visão dos autores mencionados, “a tecnologia móvel e a convergência das mídias desterritorializaram o espaço educacional institucionalizado, ressignificaram os atores envolvidos na aprendizagem” (ALLEGRETTI et al., 2012, p.55), incidindo diretamente no modo como a organização curricular e administrativa da escola se estrutura. O advento dos aparelhos móveis, a exemplo dos smartphones e tablets, favorece um redesenho no âmbito da educação, permitindo a conectividade entre distintos espaços e contextos, além do uso simultâneo de diferentes mídias. Em tal cenário, a educação formal e a escolar se expandem, rompendo com a rigidez dos tempos e programas curriculares que as têm caracterizado historicamente.

No âmbito da escola, a promoção da aprendizagem mediante uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), constitui-se como um grande desafio, na medida em que tira os atores do cenário educativo – docentes e discentes – do “conforto” dos espaços físicos palpáveis e da relação presencial, transportando-os para um ambiente virtual, com pouca semelhança com os espaços reais.

O ciberespaço passa a ser um *lócus* de socialização e aprendizagens que desafia docentes e estudantes a estabelecerem novas modalidades de ensinar e aprender,

implementando de forma sutil e contundente uma nova cultura de formação mediada pelas tecnologias digitais (SANTOS, 2014).

Para Santos (2014, p.60), “a noção de rede é a marca do social em nosso tempo. Rede significa que estamos engendrados por uma composição comunicativa, sociotécnica, que se atualiza a cada relação e conexão que estabelecemos em qualquer ponto dessa grande rede”.

Esse entendimento, porém, faz-nos questionar se o uso de um ambiente virtual de aprendizagem pode favorecer a humanização na escola e o exercício da docência na educação básica.

Estabelecemos, pois, o objetivo geral deste estudo: compreender como o uso de um ambiente virtual de aprendizagem na escola favorece a promoção da formação humana e a prática docente na educação básica. De forma mais específica, propomos: refletir sobre a formação humana e o desenvolvimento integral do educando como intervenção apropriada ao campo educacional; definir o ambiente virtual de aprendizagem como campo de intervenção da escola e do docente na atualidade; considerar a escola como *lócus* para aprendizagens significativas e humanizadoras mediante o uso de mídias sociais e de ambientes em rede; refletir sobre as possibilidades e as dificuldades do uso de tecnologias na educação básica; elencar estratégias e recursos utilizados por professores cuja formação inicial e cuja prática docente incluam atividades de ensino e aprendizagem virtuais.

Partimos do pressuposto de que o acesso a ambientes virtuais de aprendizagem na educação básica favorece os processos de humanização das relações na escola e de formação educativa em rede. Consequentemente, ressaltamos que a relação didático-pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem se consolida através de metodologias interativas e dialógicas, envolvendo a tríade professor-aluno-conteúdo.

Este artigo apresenta os resultados de um estudo de natureza qualitativa e de cunho exploratório, realizado com a participação de 06 (seis) docentes de ambos os sexos, com formação em distintas áreas de conhecimento, lotados em escolas públicas da rede federal de ensino, entrevistados via online. A análise dos dados projeta e retrata as representações e sentidos atribuídos pelos participantes ao uso de AVAs no espaço escolar, bem como reflete algumas especificidades do fazer docente em rede.

1. A Formação Humana e o Desenvolvimento Integral do Educando²

Pensar a formação humana e o desenvolvimento integral do indivíduo, na atualidade, caminha na direção de uma formação que seja inclusiva, dialógica, interativa e, acima de tudo, criativa, atendendo às demandas de aproximação das diferenças e de convívio com a diversidade, de forma integradora e não sectária. Todavia, no campo educacional e, particularmente, no espaço escolar, as ações no sentido da formação humana esbarram nos desafios, nas pressões e nas oportunidades da cena contemporânea frente ao imperativo de definir o que cabe no contexto da formação do educador, no currículo escolar, na superação das dicotomias, na apropriação de novos discursos, informações e culturas.

Nessa perspectiva, Carolei (2014) propõe não apenas uma revisão do que seja próprio e apropriado à formação docente, mas, também, uma ampliação do olhar do educador no sentido de integrar em seu campo de atuação propostas formativas que considerem a realidade vivida para além

² As considerações teóricas apresentadas nesse capítulo estão fundamentadas no estudo desenvolvido por essa pesquisadora: XIMENES, Lavinia de M. e S. **A Promoção da Formação Humana no Processo de Formação Acadêmica do Educador**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Orientador: Prof. Dr. José Policarpo Junior. Recife (PE), 2013.

dos “muros da escola”, reconhecendo um saber adquirido pelos alunos que se conforma em aprendizagens em distintos espaços não formais, informais e, nesse estudo, em espaços virtuais.

Em nosso entendimento, ensinar e aprender na escola caracteriza-se como uma ação que remete a distintos enfoques teóricos, sendo o maior desafio, na contemporaneidade, romper com os paradigmas já internalizados ao longo de nossa própria formação humana e articulá-los às novas demandas emergentes com o advento da chamada pós-modernidade (LIBÂNEO, 2003).

Observamos, assim, uma sensação de estranhamento diante das profundas transformações vividas no sistema de valores, nas crenças e nas relações estabelecidas socialmente, sendo tal situação sinalizada por Tardif (2010) como a “crise da cultura” de nossa época. Essa crise passou a ser desencadeada, também na perspectiva do autor, pelo progressivo distanciamento e pela ruptura de/com a tradição e das/com os modelos representativos da religião e da autoridade (particularmente no âmbito familiar), fenômenos considerados em outros períodos históricos como “fundamentos da ordem social”.

Evidentemente, essa crise da cultura se manifesta com grande força no pensamento e na prática educativa. Isso nada tem de surpreendente, pois a educação depende estreitamente da cultura. Não pode, pois, escapar às tensões e ao mal estar que a dominam. Todos os debates contemporâneos sobre a formação fundamental, a formação geral, a instrução, a cultura escolar, os conhecimentos básicos, etc., carregam justamente a marca dessa situação de crise. Revelam não apenas a existência de discordâncias profundas entre

as pessoas e entre os grupos sociais, e também, mais profundamente, uma mutação de nossos sistemas de valores (TARDIF, 2010, p.28).

Será nesse cenário de crise da cultura e de ruptura de valores nos processos formativos que buscaremos refletir a formação humana e o desenvolvimento integral do educando como intervenção apropriada ao campo educacional, em que se desenvolvem distintos modelos de relações humanas presenciais e/ou virtuais.

O acelerado desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e de comunicação (TDICs) tem promovido mudanças significativas no modo como as relações humanas têm se organizado, repercutindo diretamente no espaço escolar, demandando urgente reordenação de um projeto formativo-educacional que atenda às exigências contemporâneas de fazer circular distintos conhecimentos e saberes em várias áreas de atividade humana. Identificam-se, desse modo, novas formas de lidar com a aprendizagem e a educação escolar, além de se mobilizarem os diferentes atores a um novo sentir-pensar-agir caracterizado pela dialogicidade, criticidade, criatividade e descentralização do saber, apropriado ao processo de humanização, ao ensino e à aprendizagem nos ambientes virtuais.

Segundo entendimento de Kenski (2005, p.77), “essas novas realidades educacionais se apresentam como desafios para pensarmos sobre a realidade da escola e da atuação do professor e alunos na atualidade”, favorecendo uma maior apropriação do que seja significativo e representativo no processo de aprendizagem.

2. Aprendizagens Significativas na Escola: a prática docente e o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagens – AVAs

É no contexto acadêmico-escolar que a prática pedagógica ganha maior visibilidade, particularmente, nos dias atuais, quando paira um ar de perplexidade entre os educadores e professores que se veem alvos e reféns de uma sociedade deteriorada em suas referências éticas e humanas (XIMENES, 2013).

Em se constituindo um espaço de convivência, de trocas, de encontros e de muitos conflitos pessoais e intersubjetivos, compete à escola “rever a amplitude de sua função social, bem como a proposta de suas atividades acadêmicas, incluindo nelas a integração das dimensões básicas do educando no desenvolvimento da rotina acadêmica” (XIMENES, 2013, p.79).

Essa perspectiva sinaliza para a configuração de um cenário no qual o educando se faz protagonista do seu processo de crescimento e da produção de um conhecimento que tem sentido e significado para a sua vida e seu cotidiano. Em um contexto assim definido, o discente desenvolve as suas potencialidades para aprender, reconhecendo-se como sujeito histórico e social, singular e imerso numa teia de relações na qual se forma e se transforma continuamente.

Na perspectiva de Moreira (2010, p.2),

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

Assim, consideramos que no campo educacional e, particularmente, no espaço escolar, as ações no sentido da formação humana e das aprendizagens significativas esbarram nos desafios, nas pressões e nas oportunidades da cena contemporânea frente ao imperativo de definir o que cabe no contexto da formação do educador, no currículo escolar, na superação das dicotomias dentro-fora, corpo-mente, inclusão-exclusão.

Segundo o pensamento de Carolei (2014, p.4),

Os educadores, por melhor que seja sua formação, não são preparados para lidar com diferenças previsíveis, ninguém é. Pois não é possível nenhuma formação atingir todo o espectro de estilos de aprendizagem e até de dificuldades que as pessoas apresentam. Especialmente porque cada dia novos desafios surgem, inclusive pelas mudanças familiares, sociais, tecnológicas que estamos vivenciando. [...] Trabalhar com diferenças exige profissionais diferentes e equipes multidisciplinares dispostas a aprender sempre com o novo que surge em cada grupo.

Nesse cenário, a autora propõe tanto uma revisão do que seja inerente e apropriado à formação docente como uma ampliação do olhar do educador no sentido de integrar em seu campo de atuação propostas formativas que considerem a realidade e as experiências vividas nos distintos espaços de formação.

Para tanto, destacamos como elemento estruturador dessa ação o uso de tecnologias móveis e de redes sociais, que, na concepção de Allegretti et al. (2012), configuram-se espaços colaborativos de troca de informações e socialização de práticas, permitindo o aprofundamento de temas e, até,

o desenvolvimento de pesquisas que tenham como foco a aprendizagem.

No âmbito da educação escolar, as tarefas de ensinar e aprender em espaços virtuais ganham contornos relevantes e desafiadores para educadores e educandos, favorecendo o desenvolvimento de novos direcionamentos didático-metodológicos.

Na perspectiva de Lévy (2009), o advento da tecnologia possibilita que novas formas de produção de conhecimento e trocas de informação emergjam no universo virtual, seja de modo direto ou indireto, configurando o universo da cibercultura.

No âmbito da aprendizagem virtual, interação e cooperação humanas ratificam outros conceitos fundamentais no contexto da cibercultura, a exemplo da dinâmica dialógica e da reciprocidade intelectual no processo formativo. Nesse sentido, passa a ser valorizado o conhecimento prévio de cada participante e as experiências reais vividas, explicitadas através das opiniões emitidas, das explicações e hipóteses apresentadas, das considerações vislumbradas e projetadas, mediante dúvidas e questionamentos expressos.

Retomando a exposição de Moretto (s/d (a), p.7),

Vale reiterarmos que uma ação educativa sustentada pelo diálogo implica uma visão de mundo como dimensão indissociável do indivíduo, que o modifica e que por ele é modificado. Dessa maneira, a prática dialógica volta-se a um significado maior ante a formação da autonomia do sujeito, ao permitir que este, no convívio com os outros, construa-se como um homem capaz de agir de maneira responsável no mundo, de tomar decisões a partir de interpretações conscientes e de participar da criação de novas regras de conduta humana e respeitá-las.

Conforme entendimento da autora, “as novas formas de interação e comunicação em redes, oferecidas pelas mídias digitais, possibilitam realizar trocas de informações e cooperações em uma escala inimaginável” (MORETTO, s/d (b), p.4).

Em um cenário assim constituído, torna-se premente o desenvolvimento de projetos colaborativos mediado por recursos tecnológicos que favoreçam o fortalecimento das relações humanas, a exemplo dos AVAs.

Conforme o pensamento de Peters (2003), o modelo de ensino desenvolvido em AVAs é marcado por uma ausência de limites e de disposição espacial, além de indicadores estruturadores do ambiente de aprendizagem e de uma concepção de virtualidade, a partir da qual os dados e objetos virtuais possibilitam ao aluno formar estruturas espaciais diferentes daquelas dos espaços tradicionais de aprendizagem.

Ainda segundo o mencionado autor, os ambientes virtuais assumem características próprias, tais como: a) a horizontalidade, resultante da marcante dominação do eixo visual e da observação; b) a redução do papel central do observador/educador/tutor; c) a inconstância, flutuação e variabilidade das distâncias entre as pessoas; d) a abertura ilimitada do espaço virtual, não havendo o contraponto dentro-fora; e) a neutralidade de alguns valores e experiências quando comparadas aos espaços reais (PETERS 2003).

Já na perspectiva de Kenski (2005, p.76),

Esses espaços virtuais de aprendizagem oferecem condições para a interação (síncrona e assíncrona) permanente entre seus usuários. A hipertextualidade facilita a propagação de atitudes de cooperação entre os seus participantes, para fins de aprendizagem. A conectividade garante o acesso rápido à informação

interpessoal, em qualquer tempo e lugar, sustentando o desenvolvimento de projetos em colaboração e a coordenação de atividades. Essas três características – interatividade, hipertextualidade e conectividade – já garantem o diferencial dos ambientes virtuais para a aprendizagem individual e grupal.

Importante destacar que tanto Peters (2003) quanto Kenski (2005) reafirmam a dimensão interativa e relacional do ensinar e do aprender nos ambientes virtuais, concebidos com funcionalidades e especificidades que desafiam os atores implicados no processo formativo-escolar a incorporar outra realidade educacional. Desse modo, os espaços virtuais se organizam em torno de propostas pedagógicas que evidenciam a interação social como fator fundamental para a produção do conhecimento e para o desenvolvimento das identidades de pessoas e grupos.

Ganha visibilidade, na cena contemporânea, a ação de educadores/professores que, fundamentados em distintas abordagens pedagógicas, investem em recursos e estratégias didáticas mediadas pelo uso de tecnologias em sua prática docente, quebrando paradigmas tradicionais e reinventando a relação ensino-aprendizagem nos espaços formativos e em distintos níveis de ensino, especificamente no ambiente escolar de educação básica.

3. Formação Humana e Formação em Rede: ação e atuação docente na escola

O delineamento metodológico desse estudo prioriza os aspectos qualitativos da pesquisa. As reflexões teórico-metodológicas, aqui realizadas no sentido de identificar os desafios à formação humana e à prática docente mediante o uso

de ambientes virtuais de aprendizagem na escola, sinalizam para a necessidade de consolidação de uma experiência formativa que contemple e possibilite ao educador o conhecimento em sua dimensão mais ampla e integral. Para tanto, a apropriação de recursos tecnológicos em sua prática docente se impõe como uma exigência premente em sua formação inicial e continuada, bem como o entendimento que o indivíduo se humaniza no cotidiano das relações estabelecidas.

Participaram do estudo, 06 (seis) docentes lotados em instituição pública de ensino da rede federal, assim caracterizados:

- **Carla** - Graduada em Pedagogia, com experiência no ensino das séries iniciais e na Coordenação Pedagógica.
- **Laís** - Graduada em Licenciatura em Química, com prática docente no ensino médio, na graduação e pós-graduação.
- **Fábio** - Graduado em Letras – Língua Inglesa, com prática docente no ensino fundamental II e no ensino médio.
- **Sofia** - Graduada em Pedagogia, com prática docente na graduação e experiência na Coordenação Pedagógica.
- **Júlia** - Graduada em Licenciatura em Expressão Gráfica, com prática docente no ensino fundamental II.
- **Amon** – Graduado em Licenciatura em Física, com prática docente no ensino fundamental II e no ensino médio.

Importante ressaltar que o uso de ambientes virtuais de aprendizagens (AVAs) pelos entrevistados segue a regularidade dada pelo docente em sua prática docente, sendo de

cada um a iniciativa e a escolha das mídias e/ou recursos tecnológicos utilizados.

Para os fins deste estudo, optamos pelo uso da entrevista, que se constitui uma técnica-chave de coleta de dados no campo das ciências humanas e sociais, amplamente empregada com o intuito de identificar diferentes pontos de vista sobre o fenômeno pesquisado (GASKELL, 2002). Os participantes foram convidados a responder às questões no ambiente online, sendo dado a eles um prazo de até 10 dias para enviarem suas respostas. As entrevistas realizadas foram submetidas ao procedimento da Análise de Conteúdo (BAUER, 2002), considerada uma técnica utilizada em pesquisas qualitativas e que busca tanto organizar os dados em unidades de significado e categorias como interpretá-los a partir do conteúdo do discurso.

De acordo com a abordagem de análise, os dados foram organizados em categorias e interpretados conforme a seguir:

3.1 O Uso Pedagógico dos AVAs:

Partimos do princípio de que a escola hoje, ainda que sinalize razoável abertura para a incorporação de tecnologias em suas ações didático-pedagógicas, preserva em seu seio uma cultura conservadora que tem no ensino presencial de conteúdos específicos a sua maior finalidade. Ainda que diferentes mídias estejam integradas à prática docente, Kenski (2005, p. 75) destaca que “professores e técnicos começam a compreender que além da fluência no uso de tecnologia digital, é preciso ter formação específica para o uso pedagógico do computador em atividades de ensino”.

No que tange, particularmente, ao uso pedagógico dos AVAs no espaço escolar, **Carla** assim se posiciona:

Entendo ser de suma importância a compreensão do funcionamento dos ambientes virtuais pelos professores, bem como a realização de práticas inovadoras nos diferentes espaços. O contexto atual demanda o desenvolvimento da habilidade de compreender a informação e construir conhecimento em diferentes formatos. Tornar a utilização do AVA significativa do ponto de vista pedagógico dependerá sobremaneira do uso que for feito dele. Desse modo, o uso do AVA e das tecnologias em geral será importante e significativo na medida em que o professor conseguir explorar as potencialidades oferecidas por determinada tecnologia de forma pedagógica, com atividades que motivem o aluno e favoreçam a aprendizagem.

E **Amon** acrescenta que:

O uso de ambientes virtuais possibilita a contextualização dos conceitos científicos dentro de uma realidade palpável ao aluno. Além disso, torna possível a realização de simulações em ambientes de total segurança aos estudantes e a apresentação de fenômenos difíceis de visualização no cotidiano.

A consciência do docente, quanto aos limites e às possibilidades apresentadas pelas diferentes mídias e recursos tecnológicos, permite um planejamento adequado das atividades regulares a serem desenvolvidas, considerando, inclusive, a dimensão da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, seja no ensino presencial ou a distância. Nessa direção, **Laís** destaca que:

A tecnologia nos permite atravessar as barreiras da distância e desta forma é possível promover oportunidades de ensino com um AVA. Numa avaliação mais profunda, posso dizer que consegui alcançar satisfatoriamente os objetivos de ensino que foram traçados na época.

Interessante salientar que, elaborado o planejamento das atividades de ensino, os objetivos delineados assumem a função de direcionamento para o passo a passo a ser seguido, podendo o AVA escolhido configurar-se ora como instrumento a ser utilizado, ora como espaço pedagógico onde se desenrolam as práticas educativas.

3.2 O Caráter Subjetivo do Uso das Tecnologias pelo Docente:

Esse processo de formação para o uso das tecnologias pelos docentes assume características diferenciadas e motivações singulares em função do sentido atribuído ao instrumento escolhido e das atribuições a ele associadas. Além de retratar a subjetividade do educador/professor, bem como a intencionalidade da prática docente, que, na perspectiva de **Fábio** e de **Sofia**, revelam a especificidade do fazer didático-pedagógico e, sob a ótica de **Júlia**, o desafio de romper com modelos já estabelecidos:

Os AVAs são instrumentos motivacionais que potencializam o uso de ferramentas diversas pelos discentes, propiciando cada vez mais interação e conectividade, fugindo da perspectiva da sala de aula tradicional (Fábio).

Os AVAs são ferramentas extraordinárias dentro do complexo universo do ensino-aprendizagem. Mas considero essa assertiva muito pessoal e totalmente amalgamada à minha identidade e intencionalidade docente (Sofia).

Esse caráter pessoal e subjetivo no trato da tecnologia se revela na forma como cada docente investe em práticas inovadoras ou em pesquisas sobre a viabilidade pedagógica do uso dos recursos digitais em espaços formativos, conforme relato de **Sofia**:

Eu, particularmente, levei um ano analisando os prós e contras de abrir um AVA. Fiz cursos preparatórios e li muito sobre como esses ambientes, formais ou não, funcionam. Ainda assim, de vez em quando, alguém pisa em uma mina e tenho que desarmar antes que ela provoque uma explosão danosa. Aconselho a ninguém entrar nessa onda sem saber o que pode enfrentar. Atualmente estou pesquisando o conceito de “avaliação por pares” num ambiente virtual de aprendizagem. É um desafio imenso e um campo minado. São dezenas de variáveis de insucesso possíveis, mas a cada dia um novo depoimento me mostra o quanto a experiência está favorecendo o amadurecimento dos estudantes.

3.3 A Relação Professor-Aluno-Conhecimento no AVA:

Diante do exposto, tanto a dimensão interativa e a conectividade entre discentes como a dinâmica da relação professor-aluno-conhecimento são significativamente alteradas nos ambientes virtuais, favorecendo novas formas de aprender e de fazer, de ser e de conviver em rede, sendo

ênfâtizado pelos participantes que:

Embora o conceito de AVA seja bem definido em sua complexidade teórica, as suas formas de apresentação são amplas (Sofia).

Os AVAs são fundamentais para contextualização e atualização dos modelos pedagógicos (Fábio).

As possibilidades de compartilhamento de informações e os espaços de discussão e validação do conteúdo são as principais colaborações dos AVAs na educação (Júlia).

Essa gama de especificidades da interação nos AVAs demanda, como já mencionado acima, um esforço no sentido de uma formação específica, contínua e continuada, além de sistemática para o uso das tecnologias no ambiente escolar, onde se projetam novas oportunidades educacionais no sentido da formação humana e da prática docente.

Revela-se, assim, a estreita e imbricada relação entre professor-aluno-conhecimento quando mediada pelo uso de tecnologias e, em particular, no AVA. Todavia, destacam-se o cuidado e o uso planejado dos ambientes virtuais que têm como meta a aprendizagem, considerando que “[...] não se entra num território desses e lança-se uma atividade sem a noção exata de suas possibilidades de retorno, consequências e até fracassos” (Sofia). Além de ratificar a modelação da relação entre os atores envolvidos e a produção do conhecimento em torno de particularidades próprias e específicas, tais como:



ELABORAÇÃO DESTA PESQUISADORA

3.4 Aspectos Positivos e Negativos do Uso de AVAs na Escola

Na visão dos participantes deste estudo, o uso de AVAs apresenta mais aspectos positivos do que negativos, estando um e/ou outro vinculado diretamente à forma como passa a ser utilizado pelos docentes, pela receptividade por parte dos alunos, pelas distintas maneiras como o conhecimento pode ser produzido, difundido, redimensionado no espaço escolar.

Nessa direção, os aspectos positivos e negativos do uso do AVA são identificados a partir das dimensões e dos sentidos atribuídos pelo docente que dele faz uso intencionalmente.

Dentre os aspectos positivos, foram pontuados:

O Ensino Híbrido e o Uso de Diferentes Recursos Tecnológicos

Os AVAs oficiais são bons por gerarem uma vinculação oficial, favorecerem a busca rápida de materiais depositados imediatamente nas abas corretas e guardarem em suas memórias todas as nossas intervenções para busca em tempo real (Sofia).

Reunir num único espaço diversas formas de expressão (vídeos, textos, áudios, etc.) e explorar suas potencialidades (Carla).

Acho que metodologias ativas como o ensino híbrido sejam um avanço na educação. Com um AVA, os estudantes podem escolher a melhor forma de buscar o conhecimento, com um horário mais flexível e com a possibilidade de acesso a vários recursos didáticos como vídeos, simuladores, FlexQuests, etc. (Laís).

A Ruptura do Paradigma Presencial e as Ações Interdisciplinares

A possibilidade de complemento e aprofundamento de conteúdos passíveis de não serem esgotados em sala de aula. A aprendizagem e a comunicação podem ocorrer em diversos espaços a qualquer momento (Carla).

Maior motivação por parte dos discentes, descentralização do papel do professor, maior autonomia na aprendizagem, ampliação de possibilidades interdisciplinares (Fábio).

Acredito que a relação aluno-conhecimento é a mais favorecida, pois o aluno passa a ter contato com o conteúdo disponível no AVA à medida que sente dúvidas e no seu tempo de aprendizagem (Júlia).

A Criatividade e a Produção do Conhecimento

O compartilhamento de informações e estímulo à colaboração. O desenvolvimento da habilidade de selecionar informações de forma autônoma e criar o próprio conhecimento (Carla).

O AVA, além de apresentar diferentes possibilidades de explorar os conteúdos, também pode ser entendido

como uma nova maneira de compartilhar, discutir e socializar (Júlia).

A relação aluno-conhecimento é favorecida, uma vez que este último é apresentado de forma a fazer sentido para o aluno a partir da interação do indivíduo com o ambiente virtual (Amon).

Importante destacar que os poucos aspectos negativos indicados fazem referência às limitações físico-estruturais do ambiente escolar, ao pouco conhecimento do recurso por parte do docente, às fragilidades na manutenção do sistema de rede, bem como de acesso ao mesmo, sinalizados a seguir:

Questões logísticas nas escolas, maior tempo de preparação e dedicação por parte do docente, necessidade de atualização constante das ferramentas em rede, possíveis alunos que não tenham acesso à tecnologia (Fábio). Existe ainda a questão do acesso, pois, de acordo com o contexto em que o AVA está sendo utilizado, alguns alunos podem não ter acesso à rede diariamente e isso venha a prejudicar o desenvolvimento deles (Júlia).

A partir da baixa potencialidade inovadora e educativa que alguns AVAs possuem, ou do pouco conhecimento da potencialidade das ferramentas pelos professores, pode-se correr o risco de tornar as aulas engessadas e o AVA se tornar mais um dispositivo tradicional de ensino, sendo apenas um espaço de socialização de postagens de materiais e de entrega de atividades (Carla).

4. O Uso de AVAs e a Promoção da Formação Humana

As reflexões suscitadas neste estudo problematizam a viabilidade de uma formação em rede que promova a humanização dos atores envolvidos no processo educativo. Todavia, se por um lado o processo formativo se configura em rede, viabilizado pelo uso de tecnologias, no que tange às práticas docentes e às aprendizagens no espaço virtual, a assertiva de que o processo de humanização seja promovido em tal contexto ainda é algo pouco desenvolvido e aprofundado.

Na visão dos participantes deste estudo, a questão da humanização nos espaços virtuais se apresenta condicionada à organização prévia do trabalho pedagógico, do planejamento didático das ações de ensino, da função mediadora do docente no sentido de estimular a autonomia do aluno e as práticas colaborativas.

É possível ocorrer um estreitamento das relações humanas e, conseqüentemente, favorecer o processo de humanização nas relações da escola, mas o contrário também pode acontecer. Os alunos podem ser estimulados a construir aprendizagem de modo colaborativo, interagindo entre si, desenvolvendo a noção e a prática de interdependência e dos diversos valores sociais. Tudo isso necessitará de um projeto organizado pelo professor e pela escola e do direcionamento pedagógico, pois a tecnologia por si só não garantirá a humanização das relações (Carla).

Acredito que o uso de TDICs na escola aproxima os alunos da realidade de 'nativos digitais' na qual eles estão inseridos, favorecendo a maneira como os alunos lidam com o conteúdo e estreitando, assim, a relação entre a turma e os professores (Júlia).

A promoção da formação humana ou humanização como objeto de estudo no/do campo educacional, também nos ambientes virtuais, deverá configurar-se em torno de experiências formativas que primem pelo reconhecimento da singularidade do indivíduo e de sua inserção na cultura e nos contextos de relações.

Assim como deve ocorrer de forma presencial, na rede, há de ser ressaltado e estimulado o apreço pelas diferenças e pelos diversos significados e contribuições que cada estudante pode trazer ao processo de aprendizagem e à construção do conhecimento. Partindo dessas prerrogativas, as comunidades virtuais podem, sim, ser propulsoras de uma formação cidadã e humanizadora (Carla).

Depende da forma que for utilizada. Se aulas online não tiverem feedback presencial, por exemplo, é possível que existam isolamentos em casos específicos (Lais).

Configura-se, assim, uma estreita vinculação entre o processo de formação humana e o projeto pedagógico da escola que busca, no âmbito da instituição, cultivar e promover o desenvolvimento integral dos indivíduos ali integrados (alunos, professores, funcionários, familiares, etc.).

Aqui chamo a atenção para o Projeto Pedagógico da instituição. Não funciona se ocorrer apenas por alguns docentes. Vai colocar os mesmos na condição de “moderninhos” ou “novidadeiros”. A instituição precisa estabelecer seu perfil e projeto de atuação conjunta. Todos precisam se envolver. Um outro aspecto a ser avaliado é o que significa a formação educativa para todos os envolvidos. Todos já aderiram a uma prática humana, integral e

acolhedora? Caso isso não esteja posto para os envolvidos, os AVAs poderão vir a ser campos de exclusão (Sofia).

Ratificamos, pois, a imbricação dos processos de educação e humanização na medida em que o fenômeno formativo sinaliza não apenas para o que o ser humano é, mas para o que ele deve vir a ser como indivíduo, singular e plural, posto que ao mesmo tempo único e imerso numa rede ou trama de relações afetivas, sociais, culturais, etc. (XIMENES, 2013, JAEGER, 2001).

Como já pontuado em estudo anterior, Ximenes (2013, p.35-36) assinala:

Nesse sentido, pensar a Educação como experiência formativa requer, particularmente do educador, uma apropriação do caráter subjetivo e inter-relacional que a caracteriza como processo de humanização, já que remete às criações e representações do indivíduo que se configura de forma singular imerso na complexidade da realidade vivida. A educação valoriza, assim, a experiência como algo que se vive e que se transmite espontaneamente, que dialoga com a realidade e que deve promover mudanças e transformações no todo do ser: no corpo, nas emoções, na mente, no espírito. Tal entendimento possibilita a identificação do sistema de sentidos e significações dados por cada pessoa às experiências, às vivências e às atuações no contexto da relação, simultânea e contraditória, com e nos distintos cenários sociais e históricos.

Nessa direção, o virtual reproduz o real no que tange à organização e estrutura das relações interpessoais estabelecidas:

A humanização independe dos AVAs, posto que a humanização passa bem mais pelo relacional do que pelo interacional, por assim dizer. Em outras palavras, a humanização depende de como a escola percebe as relações sociais dentro da escola (Fábio).

Se já há um modus operandi de manutenção destas relações no mundo físico de forma saudável, ela vai rolar no mundo virtual. Claro que com os mesmos probleminhas já conhecidos: panelinhas, bullying, assédios (moral, sexual, psicológico, etc.). Se o clima no território físico for instável, a virtualidade poderá vir a piorar muito as relações com as mesmas dificuldades potencializadas e protegidas por possíveis anonimatos (Sofia).

5. Estratégias Desenvolvidas no Espaço Virtual

Por fim, ressaltamos aqui algumas estratégias e ambientes virtuais utilizados pelos participantes na perspectiva de envolver os alunos na atividade escolar/acadêmica:

Estratégias de Ensino	Ambientes Virtuais
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Fórum de discussão	<input type="checkbox"/> Facebook
<input type="checkbox"/> Pesquisa on-line em tempo real	<input type="checkbox"/> Plataformas Flexquest
<input type="checkbox"/> Produção coletiva de textos/pesquisas.	<input type="checkbox"/> Plataformas Cousera
<input type="checkbox"/> Enquetes	<input type="checkbox"/> Google Classroom
	<input type="checkbox"/> Remind
	<input type="checkbox"/> Kahoot
	<input type="checkbox"/> GeoGebra Groups
	<input type="checkbox"/> Plataforma Moodle

ELABORAÇÃO DESTA PESQUISADORA

Dada a variedade de ambientes virtuais indicados, desde plataformas, games, redes sociais, todos utilizados como espaços de aprendizagem, além das estratégias desenvolvidas, chama nossa atenção o direcionamento dado pelos docentes no sentido de atingir os objetivos estabelecidos:

Contato prévio do aluno com o conteúdo de ensino:

Atualmente utilizo o ambiente GeoGebra Groups, que permite que os alunos tenham acesso aos conteúdos antes do momento da aula, possibilitando que em sala sejam discutidas as dúvidas e realizadas as atividades. No ambiente, os alunos podem manipular as construções e já registrar suas dúvidas para serem respondidas tanto por mim quanto pelos colegas. O material fica disponível para que os alunos consultem quantas vezes forem necessárias (Júlia).

Ao trabalhar as temáticas nos fóruns, o professor deve chamar a atenção sempre para a questão central do mesmo. Visando a desenvolver a criação e a colaboração, também é interessante permitir que os alunos criem seus próprios tópicos de discussão (Carla).

Uso de metodologias ativas pelo docente:

Não uso um AVA, mas tenho trabalhado com metodologias ativas através do uso do Facebook, plataformas FlexQuest (prontas e desenvolvidas sob minha orientação) e recursos como o Kahoot numa perspectiva de um ensino híbrido (Lais).

A [estratégia] mais pontual é a pesquisa online em tempo real, ou seja, estou dando aula e os smartphones e tablets ligados e conectados com a Internet. Qualquer

que seja a oportunidade de “não dar respostas” solicito a convocação do “Oráculo”. Eles correm e até correm para ver quem acha a resposta primeiro. Também é a mais trabalhosa, pois, se eu não conseguir manter a turma comigo, ficam só de “corpo presente” e escapam pelas redes sociais. Uma outra estratégia é a produção coletiva de textos/pesquisas. Fazendo uso dos aplicativos corretos, é possível construir grandes trabalhos. Associada a esta estratégia, está a de vincular qualquer que seja o conhecimento a uma situação real, concreta ou próxima do universo deles. Ano passado uma turma mobilizou 100.000 respondentes nas Redes Sociais para 4 enquetes sobre problemas de universitários: o sono, a mobilidade/ acessibilidade dentro do campus, a precocidade na escolha da profissão e as relações abusivas. O trabalho foi tão extraordinário que eles resolveram publicar um livro. Isso é fantástico! (Sofia).

Desenvolver uma prática pedagógica inovadora no ambiente virtual:

A partir das pesquisas em desenvolvimento no doutorado, pretende-se construir um jogo digital pedagógico para o ensino de densidade, cujo objetivo primeiro é divertir enquanto educa. Dessa forma, a partir de um enredo e personagens bem estruturados, pretende-se levar o aluno a vivenciar situações-problema que envolvam o aprendizado das características essenciais sobre o conceito de densidade, sem o uso de formalismos matemáticos. [...] Nesse sentido, pretende-se quebrar com o paradigma de que todo jogo pedagógico precisa tratar, no próprio jogo, de informações sobre os conceitos trabalhados. Assim, nosso objetivo final é desenvolver um

jogo de entretenimento que possa ser usado não apenas na sala de aula, mas até mesmo se torne uma opção de lazer para esses estudantes, de forma totalmente voluntária (Amon).

Refletindo sobre a repercussão do processo educativo na atualidade, retomamos o pensamento de Gardner (1999, p.19-20), que chama a atenção para o fato de que historicamente “a educação surgiu muito antes de existirem instituições formais chamadas escolas” (p.22), e que a educação precisa considerar não só “o que é conhecido a respeito da condição humana, mas, também, o que é conhecido acerca das pressões, desafios e oportunidades da cena contemporânea (e da vindoura)”. Para o autor, essa dupla ancoragem favorece um processo educativo efetivo e adequado às demandas da cultura e dos indivíduos em suas diferentes formas de aprender e conhecer o mundo circundante. Nesse cenário, pensar a educação, a formação humana e a prática docente na atualidade precisa contemplar toda a transformação advinda do uso sistemáticos da tecnológica e das distintas mídias nas atividades de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este estudo, de caráter exploratório, considerando que o acesso a ambientes virtuais de aprendizagem, na educação básica, favorece os processos de humanização das relações na escola e de formação educativa em rede.

Constatamos que a promoção da formação humana na escola, embora possa ser favorecida pelo uso de tecnologias e dos distintos ambientes virtuais de aprendizagem, não se limita a essa ação, precisando tal meta formativa estar vinculada ao projeto pedagógico da escola como princípio e valor

a ser cultivado em seu campo de ação e atuação. Por sua vez, constatamos que a relação didático-pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem, de fato, pode ser consolidada através de metodologias ativas, interativas e dialógicas, do ensino híbrido, fortalecendo a tríade professor-aluno-conhecimento.

O uso de AVAs na educação básica se apresenta como um rico campo de intervenção da escola e do educador na atualidade, uma vez ser a escola um *lócus* para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e humanizadoras mediante o uso de mídias sociais e dos ambientes em rede.

Como este estudo não se propõe a fazer generalizações, tampouco esgotar o entendimento da temática, julgamos ser pertinente o desdobramento de novas pesquisas que problematizem o uso de AVAs como intenção pedagógica da instituição escola, cujo projeto pedagógico estabeleça como meta formativa a humanização de seus componentes.

REFERÊNCIAS

- ALLEGRETTI, Sonia Maria Macedo; HESSEL, Ana Maria Di Grado; HARDAGH, Cláudia Coelho; SILVA, José Erigleidson da. Aprendizagem nas Redes Sociais Virtuais: o potencial da conectividade em dois cenários. In: **Revista Contemporânea de Educação e Tecnologia**, vol. 01, No 02, São Paulo: PUC/SP-SENAC, abril, 2012.
- BAUER, Martin W. Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2002.
- CAROLEI, Paula. **Espaços Educativos e suas Mobilidades**. Conceito de Inclusão: tendências e ações na política nacional de educação. Aula 08. São Paulo: Editora SENAC, 2014.

GARDNER, Howard. **O Verdadeiro, o Belo e o Bom – os princípios básicos para uma nova Educação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, Martin W, GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2002.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Das Salas de Aula aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. FE/USP – Site Educacional 030-TC-C5, 05/2005. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões de Nossa Época, v. 67)

MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da UnB, 2006.

MORETTO, Talita. Gestão da comunicação nos espaços virtuais de aprendizagem. Aula 05 - **Práticas dialógicas: conceitos e teorias; ferramentas e estratégias; e papel da mediação**. pp.1-13. São Paulo: Editora SENAC, s/d (a).

_____. Gestão da comunicação nos espaços virtuais de aprendizagem. Aula 09 - **Gestão Educomunicativa e Gestão em Educação a Distância**. pp.1-5. São Paulo: Editora SENAC, s/d (b).

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2003.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa Formação na Cibercultura**. 1.ed. Santo Tirso (Portugal): Whitebooks, 2014.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do Ensino e da Aprendizagem numa Perspectiva Formativa Reguladora. In: SILVA, J.F.; HOFFMAN, J. ESTEBAN, M.T. (Orgs). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas em Diferentes Áreas do Currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

TARDIF, Maurice. Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2010.

XIMENES, Lavínia de M. e S. **A Promoção da Formação Humana no Processo de Formação Acadêmica do Educador**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Orientador; Prof. Dr. José Policarpo Junior. Recife (PE), 2013.

PROPOSTA DIDÁTICA PARA FORMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE LEITORES NA ESCOLA: COMPARTILHANDO LEITURAS EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Adriana Letícia Torres da Rosa, José Batista de Barros e
Madson Gois Diniz

INTRODUÇÃO

Pensar na literatura na sala de aula é oportunizar espaços para desenvolvimento de estratégias, análise e pensamento crítico no tocante à leitura e à nossa herança literária. Nesse sentido, as propostas didáticas para formação de leitores devem partir do pressuposto de bases teórico-conceituais em que a literatura esteja efetivamente inserida enquanto aprendizagem de leitura, possibilitando a noção de diversos gêneros literários, assim como problematizando mecanismos de compreensão/investigação textual como as comparações, as inferências ou a intertextualidade.

Com efeito, o uso da literatura na escola insere o discente na possibilidade mais verticalizante da leitura, ao desenvolver criticidade, percepção dos estilos autorais e tipologias literárias. Nas palavras de Moss et al., a sala de aula deveria ser compreendida como uma biblioteca: cada turma deveria ser um espaço de circularidade de textos e livros, construindo o próprio mosaico de significados culturais e

experiências literárias. (MOSS, 2002).

De acordo com Bettelheim (1981), ao refletir sobre a relação daquilo que lemos e que vivemos, a aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que aprendemos a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida. O ato de ler, a partir desse contexto, é ato intelectual, mas também emotivo, social e cultural. A experiência do texto sob o leitor deve mobilizar forças para torná-lo sujeito ativo diante do momento histórico-social do qual faz parte, ganhando a dimensão humanizadora a que Antônio Cândido se refere ao tratar da importância da literatura na sala de aula (CÂNDIDO, 1972).

Outrossim, neste capítulo, o objetivo central é problematizar o espaço da leitura em sala de aula de língua portuguesa com base na análise de uma proposta metodológica de formação de leitores desenvolvida com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFPE. Partindo da concepção de língua como interação social, no âmbito do projeto de ensino “Biblioteca da Turma”, a atividade do “Compartilhando” é o cerne dessa discussão.

A “Biblioteca da Turma” é um projeto desenvolvido desde 2011, seguindo a metodologia: inicialmente, títulos literários, legitimados socialmente pela cultura letrada como referências de leitura, escolhidos pelo docente compõem um acervo, aberto para o diálogo quanto a sua ampliação quando das sugestões paulatinas dos estudantes, a ser lido em sistema de trocas pelos alunos. Atualmente, todos os livros que fazem parte do acervo, divulgados numa lista, estão disponíveis na Biblioteca Escolar para empréstimos, havendo de 01 a 16 exemplares de cada livro à disposição dos estudantes. Mensalmente, são agendadas rodas de socialização de leituras, com base nas quais várias atividades pedagógicas são realizadas durante o ano letivo, havendo a convergência dos conteúdos e objetivos de ensino-aprendizagem de língua e

literatura. No âmbito do projeto, os alunos são convidados também a participar do “Compartilendo” para refletir a respeito dos livros literários que compõem sua leitura extraclasse.

Para o “Compartilendo”, semanalmente, um momento da aula de língua materna é reservado para os alunos, de forma voluntária, socializarem oralmente práticas de leitura junto à turma: apresentam considerações sobre livros lidos ou que estão lendo, tanto as obras indicadas pela escola no âmbito do projeto “Biblioteca da turma”, quanto as de escolha própria. Ao longo dos seis anos de existência, a atividade vem se reinventando e contribuindo para formação de uma comunidade de leitores.

Como recorte de investigações realizadas pelo Grupo de Pesquisa “Experimentação Pedagógica e Formação de Professores na Educação Básica: Núcleo de Estudos Literários e Linguísticos” (CNPq), neste estudo, optamos por desenvolver uma reflexão descritivo-analítica dos registros de observação do “Compartilendo” em oito encontros, cerca de dois meses de aula. Os registros foram realizados por um dos pesquisadores que acompanhou a professora (também da equipe de pesquisa) como observador em sala de aula. A reflexão foi composta coletivamente a partir da leitura dos registros e das interpretações dos pesquisadores: o pesquisador que participou da observação, o pesquisador que não participou da observação e a pesquisadora (professora em autoconfrontação da sua prática).

O objetivo deste estudo é analisar a atividade pedagógica de socialização de experiências de leitura dos alunos mediada pelo professor, com vistas a refletir sobre possibilidades empíricas de construção de uma comunidade de leitores na escola. Como categorias de análise, privilegiamos: trocas de experiências entre leitores e o diálogo da leitura da escola e a leitura no mundo para formação de uma comunidade de leitores.

1. Compartilhando leituras em sala de aula

Com o propósito de analisar a atividade pedagógica de socialização mediada de experiências de leitura dos alunos “Compartilhando”, realizamos esta de pesquisa de base qualitativa. Optamos por uma descrição de registros de observação de aulas perpassada por considerações reflexivas sobre as potencialidades da atividade para construção de uma comunidade autêntica de leitores na escola. As nossas reflexões se ancoram em debates precedentes sobre a leitura e o seu papel na sala de aula de língua portuguesa, os quais, em algumas passagens textuais, encontram-se submersos nas entrelinhas e, em outras, emergem explicitamente como pontas de icebergs.

A experiência em discussão, com esse título, “Compartilhando”, vem sendo desenvolvida há seis anos numa escola pública, o Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco, no 6º ano do ensino fundamental. O CAp é uma escola de Educação Básica, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, instituída há 60 anos na Universidade com o intuito de se constituir como um campo de estágio para alunos de licenciatura. Comprometido com a formação inicial docente, é um espaço em que os professores atuam em atividades de ensino, pesquisa e extensão, pautadas na experimentação pedagógica em Educação.

Como sujeitos do estudo em tela estão uma professora e seus alunos. A professora atua na educação básica há 21 anos, sendo 13 na escola-campo. Possui doutorado em Letras e experiência em atividade de formação docente no âmbito do estado de PE. Os alunos têm idade de 10 a 12 anos, ingressaram recentemente no Colégio, sendo oriundos de escolas da rede pública e privada do Recife e de sua região metropolitana. A turma é bastante participativa e envolvida com o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem em língua

portuguesa, embora seja um grupo bastante heterogêneo no que se refere ao nível de letramento e, por conseguinte, de envolvimento em práticas de leitura no seu cotidiano.

O “Compartilhando” foi inicialmente trazido à escola por uma dupla de estagiários de regência em Língua Portuguesa, em 40 horas-aula de estágio. Requeria que estudantes voluntários selecionassem textos para leitura à turma no início das aulas. Após a participação, os alunos dialogavam sobre o processo de escolha textual, o de constituição do texto, o de leitura e o de socialização. Em anos posteriores, o professor-supervisor deu continuidade à atividade a qual foi se reinventando: abarcou a socialização de livros literários em diversos gêneros. Em alguns momentos, ela era realizada de forma bastante livre e espontânea sem qualquer critério de abordagem expositiva; em outros, a depender de objetivos pedagógicos, como a construção da proficiência da oralidade, por exemplo, exigia que os alunos se desafiassem a participar de uma forma mais planejada da apresentação oral. Além disso, a proposta também se alterou em alguns períodos, ainda por questões metodológicas, quando o grupo combinava que o “Compartilhando” seria, por um período, apenas de filmes baseados em livros, ou de poemas, os de contos, ou de crônicas, entre outros.

Neste artigo, analisamos um recorte da atividade durante a primeira unidade letiva de 2018, 50 horas-aula: na semana, nos dois dias em que há aulas geminadas, o docente dispõe de 10 a 20 minutos para o desenvolvimento da proposta. Nesse período, os alunos estão ingressando no Colégio e iniciando a participação na experiência. Para os estudantes, a atividade pedagógica é apresentada como aquela que visa a abrir um espaço, voluntário e livre, na aula, para a socialização de leituras as quais podem ser de livros do projeto “Biblioteca da turma” ou livros escolhidos pelos alunos em outras listas de acervo.

1.1 “Compartilhando”: resgates de vivências experienciadas

Como regaste de vivências, apresentamos o relato analítico de três momentos singulares que compõem peças relevantes das observações de aulas deste estudo. Optamos por nos referirmos a tais momentos como Registro 1 (início da observação), Registro 2 (meio da observação) e Registro 3 (final da observação).

Nessa análise, refletimos sobre o papel potencial de uma atividade mediada de socialização de leitura em sala de aula na construção de uma comunidade de leitores. Para tanto, trazemos o significado de “Comunidade” como explicitado pelos dicionaristas: estado do que é comum; paridade; comunhão, identidade: comunidade de sentimentos; na Sociologia, agrupamento social que se caracteriza por acen-tuada coesão baseada no consenso espontâneo dos indiví-duos que o constituem¹.

Tendo esse entendimento em vista, defendemos que uma comunidade de leitores é formada por sujeitos que pos-suem interesses comuns na leitura, no caso na leitura literá-ria, em razão de perceberem-na como uma prática cotidiana comum ao grupo, que lhes permite interagir em razão de sen-timentos, valores, crenças, ações, operando na construção de relações de identidade.

¹ Retirado de: <<https://www.dicio.com.br/comunidade/>>. Acesso em: 05.05.2018.

Nesse “Compartilhando”, dois alunos são convidados a apresentar um livro para a turma: nesse dia, duas garotas. A primeira faz uma síntese do livro “Fala Sério, amiga” de Thalita Rebouças; e a segunda, na sequência, do “Agora estou sozinha” de Pedro Bandeira. A professora dispõe espaço para que a turma se posicione, fazendo perguntas para as apresentadoras. Logo se questiona: Esse é escrito por aquela autora que estava no programa televisivo “Domingão do Faustão”? O livro é muito engraçado como dizem?(livro “Fala Sério”); A brincadeira do copo invoca espíritos de verdade?(livro “Agora estou sozinha”). As alunas respondem as questões: a primeira lê a orelha do livro que apresenta informações sobre a autora e mostra a fotografia dela para a turma; diz que realmente se trata de um livro muito divertido que retrata a história de uma adolescente de 13 anos e suas “aventuras”; já a segunda, diz que não sabe muito bem, mas que já ouviu falar que realmente a brincadeira realmente funciona e é perigosa. Na finalização, a professora intervé, demonstrando propriedade sobre as obras apresentadas e contextualizando junto com as alunas as obras em questão: autoria, conteúdo, relações com as experiências de vida (diz que quando criança vivenciou uma experiência negativa com o “copo” e aconselha que não se brinque com o insólito. A docente também apresenta dicas de leituras, por exemplo, citando a relação de diálogo do livro de Bandeira com Hamlet de Shakespeare. (Registro 1).

No “Compartilhando”, o convite à participação, por ser voluntário, atrai o desejo de parte da turma. Esse desejo é expresso pela ansiedade em ser escolhido para uma apresentação oral diante do grande grupo. O fato de ser uma

participação voluntária e sem exigências avaliativas permite a espontaneidade e a liberdade nas participações. Em alguns “Compartilendos”, o professor tem dificuldade em indicar os escolhidos do dia, e acaba por elaborar critérios: quem ainda não participou da atividade tem prioridade; quem fala pouco na sala se junta a uma outra pessoa que participa bastante; além disso, é necessária, também, a construção de uma agenda para deixar previamente organizadas as apresentações futuras. No caso da agenda, essa funciona como elemento que favorece o maior planejamento dos estudantes quanto ao conteúdo que pretendem socializar. Em geral, dois alunos se apresentam por vez, o que garante o bom uso do tempo previsto por aula para a ação.

No Registro 1, o primeiro livro não faz parte do projeto “Biblioteca da turma”, já o segundo sim: é interessante notar que no início do ano, os livros selecionados pelos alunos para a atividade eram aqueles que já haviam lido anteriormente a ingressar na escola. Com o passar do tempo, os livros indicados para leitura pelo docente começam a configurar o acervo das socializações, sem que houvesse uma exigência, o que contribui para haver uma inter-relação entre as leituras de indicação escolares e as do cotidiano do aluno: estando os livros literários consagrados, ou não, pela academia em nível de igualdade de abordagem pelo grupo de leitores.

“Não se pode falar em distinções rígidas e pré-estabelecidas entre linguagem literária e, por exemplo, linguagem coloquial. O que torna qualquer linguagem literária ou não, é a situação de uso.” (LAJOLO, 2001)

O papel do professor como mediador é bastante relevante: inicialmente, os alunos apresentam dificuldades em selecionar o que dizer para turma e o docente colabora com

as discussões, fazendo reflexões, questionamentos e complementações às apresentações. Na medida em que o aluno assiste a, ou participa de algumas apresentações, os tópicos de discussão se expandem com as experiências: é perceptível o salto qualitativo das abordagens que extrapolam o resumir e rumam para o interpretar.

Inicia-se a socialização de leituras com a participação de um aluno, que apresenta seu depoimento sobre a leitura do livro “Sete ossos e uma maldição”, de Amanda Strausz. O aluno expressa que adorou ler o livro, pois é aficionado em textos de terror. Conta uma das histórias para a turma. Todos o escutam atentamente e a professora questiona sobre quem é o autor do livro. Na sequência, pergunta se alguém mais deseja fazer alguma pergunta ao aluno. Logo aparece quem pergunte sobre “o dar medo de ler essa obra”, já que o assunto é de terror. O aluno diz que sim, mas que é algo contornável. A professora observa que o medo pode ser maior ou menor a depender do grau de envolvimento do leitor com a obra, das características do leitor e até do contexto de realização da leitura (quando, onde). Outro aluno pergunta quem indicou essa leitura e lhe é respondido que fora um amigo da sua antiga escola. (Registro 2).

Um grande ganho quanto à integração dos leitores é o fato de os alunos voluntários apresentarem prioritariamente livros cuja leitura lhes causou grande deleite: trata-se de uma socialização de práticas envolventes de leitura a qual cria um universo favorável à troca. O público sente-se envolvido pela emoção do apresentador e compreende que, mesmo que o livro não seja uma opção viável para sua leitura por questões de “incompatibilidade de gostos”, pode ser uma opção viável

para outros leitores. Para alguns estudantes, a leitura começa a se apresentar como uma forma viável de futuros entretenimentos, antes não cogitados como práticas cotidianas da sua rotina.

No “Compartilhando”, os estudantes não apenas sintetizam e criticam uma obra, como também têm a oportunidade de ler um trecho para o grupo-classe. Há o espaço para a retextualização, com base em resumo ou resenha oral, e também para a presença concreta do texto-fonte a ser compartilhado. Durante as leituras, é possível entrar em contato direto com o estilo do autor a partir da escuta da palavra proferida oralmente. Nesse contexto, a motivação para seleção do texto é apresentada ou questionada pelos demais leitores: a afinidade com o conteúdo temático ou a beleza estética do fazer literário são alvos de análise crítica pelo grupo.

No “Compartilhando”, as abordagens apontam o quanto é poderoso o livro literário no sentido de mobilizar os sentimentos humanos existenciais: revelar as características dos leitores; as possibilidades de se vivenciarem emoções que na vida “real” não se poderia ter; se colocar no lugar de outrem, exercitando a alteridade. Nesse momento, questionamentos sobre o porquê da escolha do trecho para leitura permitem compreender os sentimentos que tocam cada leitor no contato com a obra, medo, tristeza, ansiedade, raiva...

“A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (CÂNDIDO, 1995)

Outro aspecto bastante presente no “Compartilhando” é a troca de experiências entre os leitores não apenas das motivações que fazem da obra especial para cada um, mas ainda a troca sobre a “rede de leitores” que se forma em torno de

uma obra. A importância de se informar sobre quem indicou o livro (amigo, parente, professor, bibliotecário, etc.), se alguém tem o livro para emprestar, onde comprou tal livro, ou se na biblioteca do Colégio esse livro está disponível é basilar para a consolidação de uma comunidade de leitores que interagem entre si e em diversos espaços sociais na busca de uma obra.

O papel das perguntas por parte do professor é singular para maior explicitação do conteúdo temático da apresentação: a preocupação com a orientação dos estudantes sobre a informação de dados referenciais das obras; complementação a respeito do enredo; caracterização psicológica dos personagens; condições de produção do texto são paulatinamente exploradas nas seções. Essas abordagens começam pouco a pouco a incorporar os discursos subsequentes daqueles que vão se apresentando.

Por outro lado, as perguntas também possuem um caráter especial para os estudantes enquanto público, podendo apresentar diferentes objetivos: matar uma curiosidade sobre o enredo (personagens, autor, etc.) ou até as preferências do leitor em relação à constituição da obra; testar o conhecimento do leitor sobre o livro; esclarecer alguma dúvida oriunda da não compreensão da apresentação oral; obter informação sobre como adquirir a obra para ler futuramente. As perguntas ainda apoiam os alunos que têm dificuldade de expressar o conteúdo, orientando o rumo da própria apresentação oral. Ademais, o aluno que apresenta o livro ainda tem que gerenciar a participação do público: como há muitos alunos que desejam falar e o tempo nem sempre permite a participação de todos, o apresentador precisa gerenciar quem do público irá falar.

Posteriormente, mais uma aluna apresenta sua socialização de leitura: Insígnia, de S. J. Kincaid. A aluna faz um resumo da obra, um misto de realidade e ficção, uma história futurista: 3ª guerra mundial. A estudante demonstra estar muito empolgada com a leitura e diz que ainda não concluiu o livro. Diz que o livro é de ficção científica, cujo protagonista é um jovem jogador de videogame assim como muitos alunos da sala; esse personagem entra numa batalha intergaláctica, em que homens e máquinas se misturam. A professora faz uma escuta sensível, dando espaço para que cada aluno faça considerações sobre a apresentação dos colegas. Os estudantes interagem com a leitora, fazendo observações sobre qual a diferença do contexto da 2ª Guerra Mundial para a 3ª que tem no livro e se acha que há uma possibilidade de um tipo de guerra dessa no futuro existir. A leitora destaca que o papel das máquinas e da computação, tecnologia, é fundamental nessa nova espécie de guerra e que acha que logo, logo teremos algo parecido ocorrendo. Complementando, a professora ressalta o quanto as histórias futuristas são instigantes e lembra-se de um desenho animado da sua época de criança, “Os Jetsons”: imaginava que nunca iria haver a tecnologia que se apresentava na ficção, e hoje muito já ocorre. Uma terceira aluna pede para apresentar o livro “O pequeno príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry: faz a leitura da ficha bibliográfica e revela que está ainda nas primeiras páginas. A professora recomenda que, quando a aluna terminar o livro, volte a apresentar a sua interpretação. (Registro 2).

O espaço de socialização é processual, não sendo necessária a conclusão da leitura da obra para que essa seja partilhada. Leituras em andamento também trazem no seu bojo

as primeiras impressões do leitor sobre o livro, abrindo ainda mais o espaço para curiosidade: alguns alunos prometem que, ao terminarem de ler, irão participar mais uma vez do “Compartilendo” para indicar se as expectativas de leitura que estão tendo serão de fato atendidas.

O “Compartilendo” torna-se um momento também para se relacionarem experiências de leitura com experiências de vida, movimento essencial para construção cognitiva da compreensão e interpretação textual, como é o caso da relação estabelecida entre objetos culturais de conteúdo futuristas “Insignia” e “Os Jetsons”. Além disso, outros conhecimentos de mundo entram em evidência na articulação leitura da palavra, leitura de mundo. Para se entender o contexto de existência de uma 3ª guerra mundial, é importante saber que já existiram outras duas grandes guerras e quais os seus impactos para vida humana. Nesse contexto, para a leitura de uma obra elementos de várias áreas do conhecimento se relacionam: a Psicologia, a Sociologia, a Geografia, a História, entre outras, trazem referências para compreensão do “mundo ficcional” na sua associação com o “real” em termos de questões existenciais vivenciadas por personagens, características psicológica associadas a identidades de grupo, o espaço e o tempo onde o enredo se desenvolve, entre outros aspectos.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.”
(FREIRE, 1989)

Alguns leitores chegam a estar pouco preparados para a participação, tendo lido apenas as primeiras páginas de uma obra, por exemplo. Nesse caso, como mediador experiente, o professor colabora no sentido de instigar o estudante a se preparar mais para a ocasião sem lhe tolher negativamente, como foi o caso do “Compartilendo” do livro “O pequeno príncipe”. A docente sugere aos alunos formas de abordagens: que na próxima oportunidade traga o livro para sala de aula, ou destaque um trecho dele para ser lido e comentado com a turma, ou, ainda, que escreva no caderno algumas anotações para socializar com o grupo. Sutilmente, os estudantes vão percebendo que a organização da fala para dialogar com os colegas é uma forma de respeito à escuta compreensiva e ativa do público.

Também quanto à relação leitor-livro, o “Compartilendo” abre espaço para se consolidarem as formas como autor-livro-leitor se entrelaçam: há leituras que se iniciam e se concluem; há leituras que se iniciam e não se terminam; há leituras de vários livros ao mesmo tempo; há leituras que são releituras... Nesse processo flexível, o leitor amadurece a cada tipo de contato com os autores numa constante autocrítica: pela mediação pedagógica, tais questões podem ser levantadas para que o leitor possa rever suas práticas e suas interpretações a partir da experiência da socialização, a partir do contato memorístico com a sua experiência e com a experiência dos outros.

A leitura da literatura não se confunde, pois, com a ação de “cumprir um dever”; e tal como propõe Fernando Pessoa, é possível dispor de um (ou mais) livro(s) para ler “e não o fazer”. Transforma-se em “maçada”, quando associada ao “estudo”, como faz o poeta nos versos de “Liberdade”; não é, porém, prescindível, se

incidir em algum tipo de emancipação, como sugerem, por caminhos distintos e até opostos, Roland Barthes e Hans Robert Jauss. Contudo, se transformada em obrigação, converte-se simultaneamente em “tortura”, como adverte Ascenso Ferreira, esteja presente ou não a ameaça da “palmatória pedagógica” a que se refere Cora Coralina.² (ZILBERMAN, 2014)

Duas estudantes se prontificam para fazer socializações de experiências de leitura para o grupo-classe. A primeira estudante começa a sua apresentação sobre o livro “Contos da infância e da adolescência”, de Luiz Vilela. A mesma demonstra muita propriedade sobre a obra, traz riqueza de detalhes e surpreende pela tranquilidade no momento apresentação. Faz uma contação de história com o conto “Corisco”. Quando está prestes a concluir, um aluno grita que não dê “spoiler”. A aluna diz que não há problemas, pois o livro tem muitos contos e vai dar “spoiler” só desse. Conclui a contação emocionada, pois ficou muito triste com a história do cachorro Corisco. A professora demonstra ter intimidade com textos trazidos pelos alunos e fica feliz com o retorno da estudante: parabeniza pela apresentação e comenta sobre a capacidade do texto literário de tocar os leitores, recomenda que outros alunos peguem o livro para ler. A segunda aluna começa a sua fala sobre o livro lido “Fala sério, mãe”, de Talita Rebouças. Expõe sua experiência leitora, mas com dificuldades na exposição oral. A professora, nesse momento, tranquiliza a aluna e sugere que quem quiser fazer perguntas sobre o livro fique à vontade. Alguns alunos contribuem com a fala da estudante, colaborando com o enriquecimento da

² “Liberdade”, Fernando Pessoa; “Minha escola”, Ascenso Ferreira; “A escola da mestra Silvína”, Cora Coralina.

apresentação. Uma aluna destaca que já leu esse e outros livros da autora, concordando com a ideia de que a coleção “Fala sério” é fantástica por ter uma linguagem que se aproxima do universo adolescente de uma forma muito divertida. A professora retoma e fala dos sentimentos que às vezes acontecem quando lemos um livro: o quanto podemos nos identificar com os personagens ou por serem parecidos conosco, ou por serem completamente diferentes e curiosos. A professora organiza as falas, pois os alunos se empolgam e querem dar seus depoimentos sobre personagens marcantes de outros livros que já leram. A professora sai com suas observações a partir da fala dos alunos e uma outra aluna traz uma informação de que assistiu no YouTube um filme baseado na obra e viu detalhes que não percebera no livro físico. (Registro 3).

Alguns alunos demonstram um comprometimento exacerbado com a atividade, preparando-se academicamente para a apresentação; já outros, como observamos, participam sem muita preparação. No primeiro caso, as atividades de sala de aula de análise de textos também vão, pouco a pouco, fornecendo elementos para se comentar a respeito das obras. A esse respeito concomitantemente, os estudantes junto ao professor, estão lendo e analisando textos literários em diversos gêneros; bem como produzindo um Diário de Leitura das obras indicadas para leitura extraclasse.

“O sentido de um texto é construído na interação texto – sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes

na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.” (KOCH & ELIAS, 2006)

A obra *“Contos da infância e da adolescência”* apresentada faz parte do acervo do projeto “Biblioteca da turma”. O professor demonstra ser um leitor assíduo, conhece as obras do projeto e faz considerações colaborativas sempre que necessário. A imagem do professor-leitor é essencial para formação de alunos-leitores a partir de da construção de uma identidade leitora autêntica.

No que se refere ao “spoiler”, esse termo é bastante usado durante as intervenções com o “Compartilendo” em sala de aula: na linguagem popular, indica fazer revelações do enredo das obras. Os estudantes acreditam que essa revelação pode interferir na experiência de leitura que terão: diminuindo o desejo de entrar em contato com o livro. Como mediador mais experiente, nesse momento, é importante ponderar junto com a turma a medida do “spoiler”: até que ponto será drástica essa revelação. Há livros, como no caso apresentado, *“Contos da infância e da adolescência”*, em que o impacto não será drástico; em outros, como algum de suspense, em que a grande sensação do mistério do enredo gira em torno da identificação do “assassino”, por exemplo, o impacto será negativo. Há momentos em que os apresentadores revelam sem piedade, a despeito das súplicas dos colegas, os tais “spoilers”, nesse caso, é importante salientar que conhecer o conteúdo de um livro não é conhecer o livro: a forma como a história é contada, as estratégias retórico-literárias únicas de cada autor são, às vezes, mais reveladoras que o próprio enredo em si.

Como oportunidade de promover a motivação para os alunos lerem os livros selecionados pela escola, quando uma

apresentação de uma obra do acervo da Biblioteca da turma é tocante, a docente faz questão de lembrar os alunos de que essa obra poderá ser uma boa escolha de leitura, aproximando os livros selecionados pedagogicamente pela escola dos livros que em geral os alunos escolheriam livremente para ler no seu cotidiano.

Durante as apresentações, os leitores podem não apenas conhecer novas obras, identificar que livros estão sendo lidos pelos colegas, mas também dialogar sobre os livros que leram mostrando os seus pontos de vista sobre a obra, concordando ou discordando das impressões leitoras daquele que apresenta o “Compartilendo”: um diálogo franco e respeitoso é realizado.

“As obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõe um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem da vida.” (ECO, 2003)

Além disso, quando o debate se intensifica e extrapola os limites de tempo estabelecidos pedagogicamente, há uma preocupação docente em construir a ideia de que os alunos devem levar a discussão para as rodas de conversas durante o recreio ou no momento de almoço na escola. Desta feita, o conteúdo cultural da sala de aula é possivelmente transportado para demais espaços da comunidade acadêmica e ainda para espaços da relação familiar, e vice-versa. A prática da leitura literária torna-se processo e produto de partilha entre pessoas que a tomam como um interesse comum.

Outro aspecto que o Registro 3 nos faz lembrar é que as relações entre textos se evidenciam na atividade: em alguns casos, livros que mantém um laço intertextual explícito com outro; em outros casos, livros que sugerem relações textuais

são mencionados. A associação entre livro e filme é bastante comum nas rodas entre leitores: as melhores adaptações; a preferência ao livro ou ao filme; o filme que ainda será lançado. No seio dessas discussões entre expressões artísticas, os estudantes sugeriram que inclusive pudéssemos ter também um “Compartivendo” na sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato com a literatura/leitura foi ressignificado a partir da compreensão de que ler é um ato eminentemente humano/humanizador/humanizante. A literatura, antes vista como Calíope do Olimpo, distante dos estudantes, ganhou contornos plurais, dada a diversidade dos textos e das obras selecionadas, retirando-os da paisagem monocromática em que viviam por não serem familiarizados com a leitura literária. Portanto, o ato de ler enquanto ação de questionar instrumentalizou os leitores a buscar na arqueologia das entrelinhas as possibilidades de reconstrução da realidade, a fomentar o ato de imaginar.

Nas notas finais, após o processo de descrição e análise da experiência pedagógica com a socialização de leitura em sala de aula de língua portuguesa, compreendemos que a proposta didática “Compartilendo” possibilitou a construção de uma comunidade de leitores na escola, fazendo com que o ato de ler deixasse de ser verbo intransitivo, relacionando peculiaridades, objetivos, temas e problemáticas, bem como redimensionando os leitores como múltiplos sujeitos, capazes de atribuir percepções e sentidos ao texto literário, tornando os aprendizes agentes do construir e formular significados do ato de ler.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987. 88 p.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução: Eliane Junke. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Org). **A literatura e o leitor. Textos de Estética da Recepção**. Tradução de Luiz Costa Lima e outros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-61.
- KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.
- MOSS, J. F.; FENSTER, M. F. **From literature to literacy**. Newark: IRA, 2002.
- ZILBERMAN, Regina. Ler – obrigação, necessidade ou prazer? **Via Atlântica**, São Paulo, n. 26, 257-272, dez/2014.

INVESTIGATING THE STUDENT TEACHERS' EFFECTIVENESS TO HAVE A CRITICAL AND REFLEXIVE VIEW ABOUT THEIR TEACHING PRACTICE

Carla Falcão Castelar

1 INTRODUCTION

1.1 Objectives of this paper

The aim of this paper is to share the insights gained through the use of reflective tools in the process of mentoring with the mentees of the Bachelor of Arts degree at Federal University of Pernambuco, at Colégio de Aplicação da UFPE, in the light of studies on mentoring in second language teacher education.

1.2 The trigger and the rationale of the study

1.2.1 The trigger

What triggered me to investigate mentoring is the fact that one of my roles at Colégio de Aplicação- UFPE is a

mentor for the student- teachers that study Bachelor of Arts degree at Federal University of Pernambuco, Brazil. And as it is typical in my context, I had little formal training to be a mentor. However, the way I used to approach the role of a mentor was likely to be influenced by the way I was supervised as a mentee in the language institution I had previously worked, where the mentoring seemed to be prescriptive.

What helped me to understand the drawbacks entailed by a lack of training for mentors was the literature I came across regarding reflective practice during my Masters course on TESOL at Brighton University, in England, in 2011. With the benefit of distance from my context (Pickering 2000), I could identify the need for improvement in my role as a mentor, especially regarding my lack of knowledge of how to trigger mentees to reflect upon their own teaching practice. For instance, I understood how prescriptive I used to be when giving the teaching feedback, and the importance of providing the mentees with reflective tools to lead them towards being independent learners and self-monitor their own teaching practice.

Particularly interesting was the literature on teacher mental lives in the field of Teacher Cognition(Borg 2006), which is the main theory in the field of Teacher Education that will underly this study. Having said that, by way of illustration, at present, by reflecting on my mentoring practice at Colégio de Aplicação(henceforth CAP), one constant concern I have had is constructing a trustful relationship with the mentees, it could be well said to be a possible transfer or rejection of the mentoring process I took part in as a mentee in the past, and grounded on this experience I would say that trust is the core of a successful mentoring process. In the literature, as I will explore later, some authors have given some thoughts to this issue; for instance, (2000, cited in Ewen 2006), holds the view that the mentor and the mentee are

supposed to trust each other and it is the mentor's role to take positive action to gain the trust of the mentee.

1.2.2 The rationale of the study

The rationale for this study was grounded on teacher teaching feedback; the interference of teacher teaching previous beliefs on their practice, and the mentor-mentee relationship. The data was collected from the following sources of data gathering: novice teacher entries on their experiences as a learner; the mentee's entries about their previous beliefs of what good teaching is; the mentee's post lesson teaching journals; lesson observation followed by teacher teaching feedback.

As it is widely known, a capability such as teaching cannot be learned in isolation; it requires assistance (Tomlinson 1995). In teacher education, one assistance student-teachers and teachers are provided with is known as mentoring. However, views differ in what the role of the mentor in the mentoring process is. The mentor's role is related to what underlies the mentoring process he or she mentors. In other words, if the mentoring process is based on a model, the role of the mentor is to evaluate how well the mentee is reproducing this model. However, if the mentoring process is based on the assumption that mentees benefit mostly by monitoring their own process towards their own goals, the role of the mentor is to provide the mentee with tools to foster their investigation into their own teaching practice (Woodward 1991).

Lesson observations followed by teaching feedback are two key aspects in most of the mentoring processes in second language teacher education. By feedback, I refer to the act of recalling and analysing a sequence of events in a lesson which the mentor systematically collects and uses to

identify the teacher's strengths and weaknesses in the subsequent regular meeting with the mentee (Turney et al. 1982: 164, cited in Roberts 1998).

However, what teachers do with the teaching feedback they receive from their mentors depends on a complex number of issues. In the literature on teacher cognition, some researchers (Lortie 1975; Marland 1995; Nisbett and Ross 1980, cited in Borg 2006) support the view that the way teachers approach the instructions they receive about teaching is likely to be shaped by their previous teaching beliefs and assumptions. These beliefs are rooted on their conception of good teaching based on the performance of their teachers throughout their learning history. In other words, the mentee concept of a successful lesson is filtered by the experience the mentee had as a learner. It could be argued that mentees would benefit if provided with support to uncover the root of their beliefs and in turn be able to reflect critically on their teaching practice.

1.3 Research question

1. Is there a relationship between teachers' learning history and their understanding of effective teaching?

1.4 Participants

The participants were five Brazilian English language teaching mentees at CAP with little teaching experience. All teachers are interns of the Bachelor of Arts degree at Federal University of Pernambuco, Brazil. They are referred as Teacher 1 (T1); Teacher 2 (T2); Teacher 3 (T3); Teacher 4 (T4); and Teacher 5 (T5) throughout this study.

- Teacher 1: She is from Brazil, she had been teaching teenagers for two years at a private language school.
- Teacher 2: She is from Brazil, she had been teaching young learners in a private school institution for two years.
- Teacher 3: He is from Africa, the mentee had been teaching English for young adults for one year.
- Teacher 4: She is from Brazil, she had been teaching English to young learners for one year at a bilingual school. She is very interested in very young learners' education.
- Teacher 5: She is from Brazil, she had been teaching English for one year at a private English language course.

Next I will attempt to situate mentoring in its theoretical context to draw insights from the literature to support this study.

2 MENTORING

As previously discussed in the introduction, in Teacher Education one of the ways teachers are given support to learn how to teach is through mentoring. However views differ of what the mentoring process implies, one definition of mentoring would be that mentoring is a process in which a more experienced or more skilled practitioner, the mentor, gives support to a less experienced one, the mentee (Butcher 2002). This view suggests that knowledge is situated in the mentor and can be directly transmitted to the mentee (Parker-Katz & Bay 2008). From another perspective, the mentor is seen as a facilitator; the mentor and the mentee work collaboratively, co-planning, co-teaching, designing projects together as

fellow learners, generating a relationship which causes benefits for both mentor and mentee (Parker-Katz and Bay 2008). I will focus on the latter in this work as an attempt to gain insights on how to best approach the student teachers at the mentoring process at CAp.

In the field of Teacher Education (henceforth TE), there seems to be a consensus that mentoring is influenced by mentor and mentee learning theories, beliefs and motives which, in turn, are revealed in their teaching practices (Tomlinson 1995). Next I will discuss key themes related to the issues of mentoring: 1) the two key approaches in teacher education which are teacher training and teacher development, where what teachers need to know and how are discussed; 2) teacher cognition, where aspects which can filter the learning process of teachers are investigated; 3) reflective theories of teaching, where teachers' personal theories of teaching are discussed; 4) reflective practice, where the relevance of reflection to trigger teacher teaching awareness is investigated; 5) reflective tools, which are examined in order to shed light on ways to trigger teachers to reflect; 6) feedback, where ways to approach teacher teaching feedback is discussed

2.1 Teacher Education

Under this theme, Teacher Training and Teacher Development, two key teaching approaches for educating language teachers in second and foreign language teacher education are discussed.

2.1.1 Teacher Training

When mentors provide teachers with training, they essentially concentrate on presenting teachers with

knowledge and skills (Freeman 1982). Teacher training approaches TE from the knowledge transmission perspective (Richards 1989).

However, skills have not much to do with understanding because they are related to “doing” and not much with “thinking”. This entails that training is showing and telling the mentee the “right way to do it”, for him or her to learn by repeating the mentor’s behaviour. Awareness and understanding have not much to do with that (Tomlinson 1995: 12). This brings us to the next topic, teacher development, through which mentees may be led towards understanding why they are doing what they do in their practice.

2.1.2. Teacher Development

When mentors approach their mentoring process from the perspective of teacher development, they focus on what teachers know and do, and on providing the mentees with tools which can support them in being more conscious of their beliefs, attitudes and practices (Richards 1989). The mentor’s role is the role of a facilitator. He observes lessons, asks questions, shares his own teaching experience, and mainly encourages the teachers to reflect on their own teaching practice through self-monitoring and, thus, gain teaching awareness (Freeman 1989). Through teacher development, the mentees are led through a continuous process of professional growth involving the expansion of skills and awareness (Freeman 1982).

Next, I discuss Reflective Theories of teaching to gain insights into a conception of teaching and learning in Second Language Teacher Education(henceforth SLTE)that hence novice teachers’ autonomy.

2.2 Reflective theories of teaching

A view of the teacher as a reflective practitioner was proposed by Richards and Lockhart (1996). According to this view, teachers create their own personal theories of teaching based on their experiences, beliefs and principles of what they conceive as “good teaching”. These teacher theories are known as *implicit theories of teaching*:

The explanations given by teachers for what they do are typically not derived from what they were taught in teacher education programs...Rather, the classroom actions of teachers are guided by internal frames of reference which are deeply rooted in personal experiences, especially in-school ones, and are based on interpretations of those experiences (Marland 1995, cited in Richards 1998: 3).

The role of teacher beliefs and principles and how they shape teacher teaching practice has been conceived of great significance to a better understanding of teaching (Breen 1991, cited in Richards 1998). These *implicit theories of teaching* underlie reflective practice, a reflective approach in teacher education which involves teachers developing their own principles and theories of teaching (Richards 1998). A further discussion on reflective practice is presented next section.

2.3 Reflective Practice

Reflective practice is an approach to teaching based on the assumption that when teachers reflect critically on their own teaching experiences, they can grow in understanding

teaching and improve the quality of their own teaching (Richards & Lockhart 1996). It entails critical enquiry, analysis, self-directed evaluation, and retrospective reflection about a fact (Gore & Zeichner, 1991, cited in Pickering 2005).

What underlies reflective practice are the *implicit theories of teaching* (Richards & Lockhart 1996) which, as previously raised, propose to investigate the relevance of teacher principles and beliefs, and how they filter teacher knowledge and determine teacher teaching approaches.

The best way for teachers to understand reflection is when they investigate their own classrooms and schools intentionally (Cochran-Smith & Lytle, 1999, cited in Romano 2004). However, it seems to be very difficult for some student teachers to be detached from their own practice and be able to reflect upon it objectively and critically. Teachers in their early stages of learning are too concerned in mastering their classroom practice that there is no confidence or scope in their thoughts to think about how the lesson is actually happening. A point to be made is the relevance of reflection and self-monitoring, not only for teachers on pre-service courses but also for experienced teachers (Calderhead 1989) given that through reflection and self-monitoring they are able to explore and learn from their own teaching experiences.

After some thoughts given to the issue of reflection in the next section, a further discussion on the issue of teachers' teaching beliefs is proposed. and I limit the topic of teacher cognition to teacher beliefs because this is particularly relevant to this study.

2.4 Teacher Cognition

By the mid-1980s, many studies had started to investigate the complexity of teacher thoughts about their work

and researchers came to the conclusion that teacher practice was based on conceptions developed by their early experiences as students (Lortie 1975), their personal practical knowledge (Connelly & Clandinin 1988), and their values and beliefs (Pajares 1992). A great number of studies have been carried out in the area of teacher cognition to investigate teacher mental lives and to examine what teachers know, believe and think which Borg names the 'unobservable' cognitive dimension of teaching (Borg 2006).

Marland (1995, cited in Richards 1998) states that teachers root their beliefs in their personal experiences, especially the ones at school which were built based on the number of hours of class observation (apprenticeship of observation, Lortie 1975) by the teacher when he or she was a student. Their beliefs are based on their interpretations of those experiences. Similarly, Nisbett and Ross (1980) point out that beliefs about teaching are built up by the time a learner starts school.

Furthermore, these beliefs might imprison teachers in a single framework which might not be what the teachers need and want in a given context (Lortie 1975: 65, cited in Roberts 1998: 47). Additionally, there is evidence that beliefs may self-perpetuate, even against contradictory evidence, caused by reason, time, education or experience Nisbett & Ross (1980). Moreover there is evidence that the student teacher learning experiences filtered by their personal theories will be the strongest influence on student teacher development (Roberts 1998).

These studies of teacher cognition are of great relevance for mentoring because they inform that teacher past beliefs might filter any new instructions presented to the teacher by the mentor, shaping teacher understanding of the new learning experiences (Borg 2006). Furthermore, teacher readiness to receive feedback might also be shaped by this

filter. The influence of feedback on student- teachers might not appear to be as strong as supervisors might wish it to be; research has shown evidence that it can be ineffective (Turney et al. 1982, Kagan 1992; Tillema 1994, cited in Roberts 1998).

To uncover teacher beliefs and assumptions, the literature of SLTE has investigated the use of reflective tools which can be used to trigger teacher reflection. Reflective writing, for instance, is commonly used to provide teachers with support to uncover their beliefs and assumptions about teaching and in turn trigger their teaching awareness through self-monitoring (Borg 2006). Teachers have had great benefits by taking part in teacher education programmes which include reflective writing (Francis 1995, cited in Mueller 2003).

After some thoughts given to teacher cognition, in the next section, I will give detailed comments about *journal* as it was the reflective tool used by the student teachers in this study .

2.5 Reflective Tools

In SLTE, activities that foster the development of a reflective approach in teaching seek to develop teacher skills on conceiving teaching as a thoughtful, analytical and objective process to improve their teaching practice. This happens through providing teachers with tools that lead them to collect data on their own teaching practices. These tools lead the teachers to self-monitor their work and in turn be self-aware regarding their own teaching assumptions and beliefs (Richards 1998). Next , I will limit the presentation of the reflective tools to journal writing as is the tool applied in this study.

2.5.1 Journal

A journal is a teacher or a student- teacher response to teaching experiences. It can have two aims: register ideas and events to reflect upon them later and trigger insights on their teaching practice through writing. Writing in this sense plays the role of a discovery process. Many topics related to the classroom experience can be used, for instance, critical incidents and dialogues with students, to question a problem that emerged in the lesson. Some teachers prefer to audio record their experience; they keep an “audio journal” instead of a written journal. These journals can be shared with peers or the teacher (Lockhart & Richards 1996; Borg 2006). Next, I investigate ways to explore teaching feedback in teacher education to gain more insights on the way to approach teacher teaching feedback with the mentees at my work context.

2.6 Feedback

The act of giving appropriate feedback is likely to be the most skilful performance of the mentor’s role, given that it requires accurate and detached observation to provide the mentees with their own craft knowledge (Fletcher 2000). Talking about such a complex issue such as teaching is different from being able to perform it, especially when the mentor does it automatically (O’Donoghue 1997). In other words, mentors are usually experienced teachers who are likely to have reached a stage, Underhill (1992), where she or he does not need to think much to go through the steps of a lesson.

Feedback should foster reflection and should entail ‘high inference teaching skills’ such as the ‘ability to respond to unexpected classroom events’ and ‘sensitivity to student

difficulty', as well as 'low inference skills' as in board layout and giving instructions, for example (O'Donoghue 1997, cited in Ewen 2006: 3). Three phases are proposed (Nunan & Richards 1990: 177) regarding classroom observation: the pre-observation phase, the observation itself and post-observation. Furthermore, they call the first part of their paradigm diagnosis (H-o-R-A-C-E), where H stands for hear, o for observe, R for record, A for analyze, C for consider, and E for evaluate.

The post-observation has two phases: the first is called consultation (S-S-S-S), sympathize, select, summarize and study (together with the student teacher); the second is called remediation (T-T-T); try (student-teacher tries on own), team-teach (teacher and student-teacher), and train (undertake a training programme). In other words, there is a degree of consensus about the need for a pre-observation stage. Davies and Macaro (1995, cited in Roberts 1998) also highlight the relevance of a pre-observation phase in which the focus of the next teaching practice would be agreed. There is evidence that, when it happens, the discussion post-observation tends to be more relevant and meaningful to the mentoring process.

Other important conditions raised regarding the effectiveness of feedback include relevant and real information. This is concerned with behaviour rather than the person; it provides a description rather than an evaluation; teacher experience and her developmental stage are considered; it provides a balance of negative and positive feedback and the negative is 'sandwiched' between positive information; and the mentee goal is considered (Brinko 1993, cited in Brandt 2008).

In addition to this, an emotional feature which is suggested for consideration by the mentors is that some teachers prefer not have their feedback immediately after a lesson because they may be nervous and unable to recall the

sequences of the lesson properly. Hence, the use of written notes and a further meeting with the mentor or the supervisor seems to lead to a solution promoting better communication between the observer and the observed (Roberts 1998).

In this section it has been discussed several topics related to the process of mentoring to gather insights to understand views of mentoring in relation to lesson observation, teaching feedback and the relationship mentor-mentee within the context of the English language classroom at CAP. This discussion was also insightful in investigating mentee teaching beliefs rooted in their previous learning experiences.

3 METHODS OF DATA COLLECTION

3.1 Personal language learning history

Reflective writing in TE has been widely adopted in order to scaffold and investigate teachers' awareness of their own learning and practicum (Borg 2006). Through writing a history of their own language learning experiences, called a 'personal learning history', the teacher is led to uncover their own thoughts, beliefs and attitudes towards learning and teaching (Borg 2006). Based on the discussions of studies in the area of teacher cognition, the learning history entries of the Brazilian teachers I investigated were analysed in an attempt to identify evidence of their teaching beliefs which were likely to be rooted on their past experiences as a learner. Although the teacher's personal learning history approach has mostly been applied to investigate novice teachers' cognition (Borg 2006), it appeared to be a relevant method in the study of experienced teachers as well.

The mentee's personal learning history addresses the following research question: Is there a relationship between teachers' capability history and their understanding of effective teaching? The teachers investigated on this study were asked to write about their personal learning history, prompted by topics which aimed at recalling both the best and the least successful techniques and methods presented in their language learning process, in an attempt to discover their views on effective teaching and on issues regarding affective aspects such as the rapport between teacher and student, and between student and student. The teachers were asked to write their language learning history in a very informal way using the first person in order to maximise their engagement with the text. Furthermore, the use of the first person keeps the entries more personal (Bailey 1983, cited in Numrich 1996).

Next such data were compared and correlated features were identified. These similar features were analysed following the rationale that draws on the notion of apprenticeship of observation (Lortie 1975), as previously discussed. Then the other emergent themes of the data were taken through further analysis guided by the literature discussed in this paper.

3.2 Lesson observation, mentee's teaching journal entries and mentee's teaching feedback

Having done that, the mentor proposes other relevant issues do be discussed regarding the lesson and starts the discussions by questioning the mentees about key issues prompted by the lesson observation without losing sight the mentee's teaching beliefs which are likely to be uncovered progressively throughout the mentee's teaching practice

and should be revealed to the mentees . By way of illustration, the mentor asks the mentee questions ,such as these one: would you change anything in the lesson? What would you do differently in the presentation phase? What other ways could this task be designed? In your journal entries you stated that students have not understood the instructions of the activity 1- why do you think they have not understood the instructions?

Finally the conclusions drawn from the data analysis of the five teachers were compared through further analysis for the “likenesses, trends, differences and anomalies” (Watling 2002), guided by the research question, and the frameworks discussed.

4 FINDINGS AND DISCUSSION

In this section , the themes that emerged from the analysis of the data are summarised and provide the scope for the discussion which follows next. The summary of the teachers’ learning history entries are presented and compared with information from the mentee’s teaching journey entries, the mentee’s lesson plan and with the mentee’s teaching practice observed by the mentor.

What follows is the presentation of the data analysis and discussion of the categories above.

The transfer of teaching skills and attitudes used in the teacher learning experience

From the teacher’s learning history five themes emerged: effective teacher; ineffective teacher; successful lesson; and unsuccessful lesson. Next the possible transfers and

rejections of teaching skills and attitudes identified in the comparison between teacher learning history entries to their journals about their teaching and the lesson observation entries written by the mentor about the teachers' teaching practice are summarized and discussed.

Teachers' transfers and rejections

Teacher 1

In T1's learning history, she said she felt highly motivated when was given the opportunity to interact in a group work activity, a game, quoting her words:

One of my favourite teachers once presented us with a board game where we were supposed to keep talking about a certain topic which was written in the game. It was awesome because all groups talked a lot. This was one good class in my opinion.

In the quotation below taken from her reflective teaching journey entries, T1 comments on the mentor's feedback of one of her lessons:

One aspect that the mentor and I differed on was the way I grouped my students. Almost all activities were in groups and not in pairs as the mentor suggested.

T1 seems to be transferring her positive experience in working in group to her teaching practice. At first the feedback she received from her over use of group work did not seem to have led her towards rethinking her use of group work in her lessons because she seems to be convinced that

that is the best way to have learners interacting with each other. If she is not aware of this filter, she may not make changes in her way of grouping.

Teacher 2

In T2's learning history he made the following comment regarding his good experiences in class:

'The comfortable moments of my experience in the language school in my country, Guinea-Bissau, are many, such as, the poetry and essay's classes; the literary reading times; the grammar classes; the films time. My favorite teacher is the language and literature teacher, gave her best to help me in that, and when she knew I like literature, she started to pay extra-attention to my reading and writing, she encouraged and helped me to publish some poems of mine in the school, and she was a real friend.'

It could well be observed on his lessons at CAP, a transfer, as the mentee used to propose a variety of texts in African literature, including poems, films, songs and narratives.

From T2's entries about his view of an effective teacher, he wrote the following comment about one of his favourite teacher: 'My leadership teacher, taught me a lot to be a serious, disciplined young man, but specifically because in his classes he used to discuss the values, the subjects were discussed based on our readings and his classes involved philosophy, culture, faith, religion, etc. and I like this issues. His classes were very open.'

In his classes students were prompted to have discussions about values. During the lessons the mentee raised

the students' interest about elements of African culture. He also led the students to discuss about their own culture from the perspective of trying to avoid a single story about a fact. Learners were encouraged to discuss about the stereotypes regarding Brazil and Africa.

Teacher 3

From T3's entries about her view of an effective teacher, she wrote the following comment:

'... good classes are the ones in which the Professor mediates the discussion in a clear and elegant manner, through which students can develop a critic notion of the world.'

From what I could observe during her teaching practice this novice teacher has shown to be a great facilitator in the discussions proposed, which tend to be about themes contextualized to the age and interests of the students. It seems T3 has been transferring her positive experience to her teaching practice.

Teacher 4

In T4's learning history, she said she had been treated with social prejudice during her language classes and have been treated without respect when made mistakes, quoting her own words:

'The most uncomfortable moment of my life, regarding my learning process, was at an English course where I had a scholarship, in addition to do not have the same financial conditions as the other students, some teachers I had there used to treat me differently from the

others, excluding me, giving no attention to my ideas in class and laughing at me everytime I made a mistake’.

Based on her lessons observation it could be said T4 seems to be always concerned with the students that have more difficulties to follow the lessons and she tends to give a special attention to a certain one who, has come from a state school background. It could be said her attitude shows evidence of rejection of the way she was treated in the language school mentioned above..

From her entries about her view of an effective teacher, it can also be observed rejection of the way some of her language teachers dealt with her mistakes, as it can be seen in her own words:

‘I can assert that my criterias to judge successful teaching are: bring the subject to the students’ reality, make it significant to them, work together on students’ strengths and weaknesses, be tolerant with mistakes (correct them in a friendly way), reflect/work thinking on the integral development of the individual (teach values), master didactic knowledge and subject knowledge. As far as I am concern, a good lesson is significant (playful, enjoyable, reflexive) for the learner, which engages her/him on the learning process and together with the teacher achieve goals.’

It could also be observed on T4’s journal entries and in her teaching practice her concern in having the the students actively engaged in the lessons. Quoting her words from her teaching journal entries:

'I should bring more dynamic and interactive tasks to engage the students.'

Teacher 5

In T5's practice several transfers were observed. In her learning history, for instance, she mentioned a teacher she liked very much, quoting her own words:

At the language school the teachers were great, but one who I really liked was a Scottish teacher. I think that I liked him because I could learn the language as well as the culture.

From her entries about her view of an effective teacher, she wrote the following comment:

For me, a good teacher is the one who motivates his or her students and makes them want to learn more, not only the language but the culture as well.

This value she gives to the teaching of culture in the EFL lessons can be interpreted as a transfer from her experience as a learner.

Furthermore, in T5's learning history she wrote:

I remember a terrible English teacher I had, he used to speak Portuguese all the time. For me that was not an exciting English lesson.

In her teaching practice at CAp she motivated the learners to speak the target language during the whole lesson. The way T5 approaches the learners' mother tongue during the lesson could be said to show evidence of rejection of the way her school teacher used to behave.

5 CONCLUSION

In this last section, what follows is a summary of the study; the conclusions I have drawn from the analysis of the data and the discussion raised in the previous section.

5.1 Summary of the study

This case study examined the mentoring process provided to Brazilian English language mentees of the Bachelor of Arts degree at Federal University of Pernambuco, at Colégio de Aplicação, UFPE whether there is relationship between teacher's learning history and their understanding of effective teaching.

The data were collected through three methods of data gathering: **a) teacher's entries about their personal learning language history; b) teacher's teaching reflective journals entries about the lessons they were observed;** mentors' entries regarding lesson observation and reflective teaching feedback.

From the teacher learning history themes emerged: effective teacher; ineffective teacher, affective issues, successful lesson and unsuccessful lesson. These themes were compared with the mentee's journal entries about their teaching practice and the mentor's journal entries based on lesson observation to investigate whether there was a relationship between teacher understanding of effective teaching and

their learning history. Following the analysis of the data, a discussion of the findings was conducted in the light of relevant literature in TE, presented in this study.

5.2 Conclusion

This study was particularly insightful for confirming the feasibility to uncover ‘unobservable’ (Borg 2006) aspects of novice teachers. It suggests the use of teachers’ journals as a great pedagogic tool to be applied by teacher educators in order to foster a reflective teaching practice for both novice teachers and teacher educators. Furthermore, the rationale for conducting self-monitoring is likely to be for continuing professional development. Therefore, it is likely to encourage novice-teachers to self-evaluate not only in their pre-service phase but throughout their career.

Furthermore, as investigated in the area of teacher cognition (see section 3.4), the feedback is likely to be filtered by teacher teaching beliefs rooted in their experiences as a learner (Borg 2006). Possible transfers from the teachers’ learning experiences to their teaching practice could be observed in this study; for instance, the way T1 reacted to the feedback she received from the mentor regarding the way she tends to group learners. As can be observed on the following T1’s quotes.

T1’s own words from her learning history entries:

One of my favourite teachers once presented us to a board game that we were supposed to keep talking about a certain topic which was written in the game. It was awesome because all groups talked a lot. This was one good class in my opinion.

In the quotation below taken from her reflective teaching journey entries, T1 comments on the mentor's feedback regarding grouping students:

One aspect that the mentor and I differed on was the way I grouped my students. Almost all activities were in groups and not in pairs as the mentor suggested.

If the mentor was not aware of issues regarding Teacher Cognition (Borg 2006) she would not have known what was happening with the feedback she had suggest to T1, therefore, she would not have been able to support this mentee to uncover her teaching beliefs and self-monitor the interference of these beliefs on her practice and, in turn, gain teaching self-awareness.

Consistent with this idea, there is evidence that, although teacher education programmes shape teacher cognition, teacher education programmes which ignore teacher prior beliefs may be less effective at influencing teacher teaching learning (Turney *et al.* 1982a, 1982 b; Tillema 1994, cited in Roberts 1998)

To sum up, from the analysis of the findings, it could be said the mentees at CAP have benefited from having been provided with reflective tools which are likely to lead them towards learning from their own teaching through self-monitoring and in turn becoming independent learners. The research could be replicable with other mentees in the same context.

BIBLIOGRAPHY

- Bailey, K. M. (1983) Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In Selinger, H. and M. Long (eds.), **Classroom oriented research**

in **second language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House. 67-102.

Borg, S. (2006) **Teacher Cognition in Language Education, Research and Practice**. London: Continuum.

Butcher, J. (2002) **A case for mentor challenge? The problem of learning to teach post 16**. Mentoring and Tutoring [online]. 10 (3): 197-220. Available: <<http://www.tandf.co.uk/journals/titles/13611267.asp>> [Access date 28th July 2010].

Brandt, C. (2008) Integrating feedback and Reflection in Teacher Preparation. *ELT Journal* 62 (1): 37-46.

Breen, M. P. (1991) Understanding the language teacher. In Phillipson, R., E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood-Smith and M. Swain (eds.), **Foreign/Second Language Pedagogy Research**. Clevedon: Multilingual Matters.

Brinko, K. T. (1993) The practice of giving feedback to improve teaching: what is effective? **Journal of Higher Education** 64 (5): 575-93.

Calderhead, J. (1989) Reflective Teaching and Teacher Education. **Teaching and Teaching Education** 5 (1): 43-51. United Kingdom: Pergamon Press.

Cochran-Smith, M and S.L. Lytle (1999) Relationship of knowledge and practice: teacher learning in communities. In Iran- Nejad, A. and P.D Pearson (eds.), **Review of research in education**. Washington, DC. American Educational Research Association. 249-305.

Connelly, F. M. and D.J. Clandinin (1988) **Teachers as curriculum planners: Narratives of experience**. New York: Teachers College Press.

Davies, I and E. Macaro (1995) The reactions of teachers, tutors and students to profiling student competences in initial teacher

- education. **Journal of Further and Higher Education** 19 (2): 28-41.
- Ewen, A. (2006) Assessing the Quality of Mentoring: Sinking or Learning to swim. **ELT Journal** 60 (2): 117 -124.
- Fletcher, S. (2000) **Mentoring in Schools: A Handbook of Good Practice**. London: Kogan Page.
- Francis, D. (1995) The reflective journal: a window to pre-service teachers' practical knowledge. **Teaching and Teacher Education** 11 (3): 229-241.
- Freeman, D. (1982) Observing Teachers: three approaches to in-service training and development. **TESOL Quarterly** 16: 21-29.
- Freeman, D. (1989) Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education. **TESOL Quarterly**, 23 (1): 27-45.
- Gore, J., Zeichner, K. (1991) Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. **Teaching and Teacher Education**. 7: 119-136.
- Kagan, D.M. (1992) Professional growth among preservice and beginning teachers. **Review of Educational Research** 62 (2): 129-69.
- Lortie, D. (1975) **Schoolteacher: A Sociological Study**. Chicago: University of Chicago Press.
- Marland, P.W.(1995) Implicit theories of teaching. In Anderson, L. W. (ed.), **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. (2nd edn.). New York: Pergamon. 131-136.
- Mueller, A. (2003) **Looking Back and Looking Forward: always becoming a teacher educator through self-study**. Reflective Practice [online]. 4 (1): 67-84. Available: <<http://www.informaworld>.

[com/smpp/title~content=t713443610](http://www.smp.org/Title~Content=t713443610) [Access date 20th August 2010].

Nisbett, R.E. and L. Ross (1980) **Human Inference: Strategies and Shortcoming of Social Judgment**. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.

Numrich, C. (1996) On Becoming a Language Teacher: Insights from Diary Studies. **TESOL Quarterly** 30 (1).

O'Donoghue, C. (1997) Trainer induction: reflecting on parallels between new trainers and teacher trainers. In McGrath, I. (ed.), **Learning to Train: Perspectives on the Development of Language Teacher Trainers**. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

Pajares, M. F. (1992) Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research** (62) 307-332.

Parker-Katz, M. and M., Bay (2007) **Conceptualizing mentor knowledge: Learning from insiders**. *Teaching and Teacher Education* [online]. 24 (2008) 1259 -1269. Available: <<http://www.elsevier.com/locate/tate>> [Access date 10th June 2010].

Pickering, A. (2000) Independent Reflection in Teacher Education. In Bourner, T., T. Katz and D. Watson (eds.), **New Directions in Professional Higher Education**. Buckingham: SRHE and the Open University Press.

Pickering, A. (2005) **Harnessing influences for change: some implications from research for language teacher educators**. Paper presented at the IATEFL conference in Vienna.

Richards, J.C. (1989) **Beyond Training: Approaches to Teacher Education in Language Teaching**. A keynote address given at a workshop on Second Language Teacher Education. Macquarie University, Sydney [online]. Available: <<http://www.sunzi1.lib.hku.hk/hkjo/view/10/1000001>> [Access date 04th June 2010].

- Richards, J.C. (1998) **Beyond Training**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. and D. Nunan (1990) **Second Language Teacher Education**, Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. and Lockhart, C. (1996) **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. New York: Cambridge University Press.
- Roberts, J. (1998) **Language Teacher Education**. London: Arnold.
- Romano, M. E. (2004) **Teacher reflections on ‘bumpy moments’ in teaching: a self-study**. *Teachers and Teaching: theory and practice* [online]. 10 (6). Available: <<http://www.tandf.co.uk/journals/ctat>> [Access date 20th July 2010].
- Tomlinson, P. (1995) **Understanding mentoring. Reflective strategies for school-based teacher preparation**. Buckingham: Open University Press.
- Tillema, H.H. (1994) Training and professional expertise: bridging the gap between new information and pre-existing beliefs. **Teaching and Teacher Education** 10 (6): 601-15.
- Turney, C., L. G. Cairns, K.J. Eltis, N. Hatton, D.M. Thew, J. Towler and R. Wright (1982) **The practicum in teacher education**. Sydney: Sydney University Press.
- Underhill, A. (1992) The role of groups in developing self-awareness. **ELT Journal** 46 (1): 71-80.
- Watling, R. (2002) The Analysis of Qualitative Data. In Coleman, M. and A. R. J. Briggs (eds.), **Research Methods in Educational Leadership and Management**. London: Paul Chapman Publishing.
- Woodward, T. (1991) **Models and Metaphors in Language Teacher Training - Loop input and other strategies**. Cambridge: Cambridge University Press.

AÇÃO-REFLEXÃO-NOVA AÇÃO COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Gustavo José Silva de Lira e Marcelo Soares Tavares de
Melo

INTRODUÇÃO

Segundo os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (PCPE), a Educação Física (EF) ingressou nas escolas brasileiras de forma lenta e progressiva, através de pareceres e decretos que

[...] dentre outras conclusões, afirmou a importância da ginástica para a formação de corpos fortes e cidadãos preparados para defender a pátria, equiparando-a, em reconhecimento, às demais disciplinas (SOARES, 1994). (PERNAMBUCO, 2013, p.21)

Na década de 30, sob forte influência das instituições médicas e militares e com o apoio das políticas de saúde pública (higienismo) e a construção de um nacionalismo como política no então governo Getúlio Vargas, a Educação Física brasileira se desenvolveu mais fortemente através da

criação de cursos e faculdades Brasil afora, além da publicação de vários periódicos e livros sobre a ginástica e seu uso na área.

A partir do final da década de 30 e do início da década de 40, o esporte começa a ganhar espaço nas escolas brasileiras como conteúdo para as aulas/sessões.

O chamado paradigma da aptidão física, especialmente a partir da década de 1960, tratou o esporte enfatizando seu aspecto técnico e sua dimensão relacionada à preparação física, o que, ainda nos dias de hoje, persiste em muitos casos no campo da Educação Física. (PERNAMBUCO, 2013, p. 23)

A partir desse momento, as práticas esportivas começam a tomar fôlego no âmbito escolar, assumindo os códigos esportivos de rendimento e almejando a formação de atletas e indivíduos atléticos, saudáveis e ativos. Já na década de 80, um movimento denominado renovador buscou romper com as perspectivas *biologicistas*, *tecnicistas* da Educação Física através de perspectivas que tinham diferenças teórico-metodológicas, porém procuravam avançar no trato com o conhecimento das práticas corporais, notadamente no meio escolar. (Pernambuco, 2013)

É nesse contexto que surgem proposições críticas e, de lá para cá, outras possibilidades de se pensar a Educação Física vêm surgindo. Pensar a aula enquanto espaço de discussão é uma maneira de abordar o conhecimento de uma Cultura Corporal, por exemplo, não apenas como um mero fazer físico, mas como *lócus* de produção deste conhecimento, ressignificando-o e propondo a superação de paradigmas que abordam as práticas corporais sob o viés biológico.

González e Fensterseifer (2009) aprofundam a discussão sobre esses avanços a partir da superação da perspectiva

da promoção da saúde como paradigma e de um processo chamado de esportivização da EF, em que se submete a área ao trato único do conhecimento esporte em suas aulas.

Assim, essa ruptura com a tradição, do que podemos denominar de o “exercitar para”, colocou à EF (é bom lembrar: a seus protagonistas) a necessidade de reinventar o seu espaço na escola, agora com o caráter de uma disciplina escolar. EF na forma de um componente curricular, responsável por um conhecimento específico (inclusive conceitual), subordinado a funções sociais de uma escola republicana, comprometida com a necessidade que as novas gerações têm de conhecimentos capazes de potencializá-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2009, p.12)

Os autores, portanto, entendem que esse projeto ainda não é hegemônico, e que, nesse ínterim, novas práticas pedagógicas devam ser inventadas. Adiante, quando abordarmos a observação das aulas, trataremos disto na perspectiva de uma ação-reflexão-nova ação, ou seja, partindo do pressuposto de que uma prática não é destituída de uma teoria (e vice-versa), busca-se inovar a partir da concepção de que em aulas de Educação Física se devem, sim, utilizar outros elementos e materiais, que não os usuais materiais esportivos e ginásticos, mas também textos, cartazes, vídeos, debates, etc.

Temos como base para a construção deste texto as experiências da prática pedagógica descritas em uma dissertação de mestrado¹ em que, na perspectiva de um estudo de caso (Molina, 2004; Thomas e Nelson, 2002; Yin, 2005), três

1 LIRA, G.J.S. A Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio: experiências da prática pedagógica em uma escola da cidade do Recife-PE. Recife, 2017. 185f.: Dissertação (Mestrado) UPE-UFPE.

observadoras relataram uma unidade didática e seus desdobramentos nas aulas de Educação Física.

A escola onde se deu o processo de coleta dos dados adota como proposição o conceito de Cultura Corporal aqui entendido

como o conhecimento construído historicamente e culturalmente pela humanidade no contexto das práticas corporais materializado na ginástica, na dança, na luta, no esporte e no jogo na perspectiva crítico-superadora publicada por um denominado Coletivo de Autores na obra intitulada “Metodologia do Ensino de Educação Física”. (LIRA, 2017, p.69)

Tal menção é importante porque define a forma e os meios utilizados pelos professores para abordar o conhecimento de que trata a Educação Física nesta realidade escolar, bem como a seleção, sistematização e organização do conhecimento. Quando uma escola deixa clara a sua opção teórico-metodológica, os elementos que constituem o planejamento das aulas, a execução das aulas em si e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem tornam-se construções coerentes e em acordo com um projeto de formação humana.

Para o Coletivo de Autores (2012),

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando, etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios

ou necessidades humanas. Contemporaneamente se pode afirmar que a dimensão corpórea do homem se materializa nas três atividades produtivas da história da humanidade: linguagem, trabalho e poder. (p.40)

Perceber a materialização do conhecimento de que trata a Educação Física, as possibilidades de discussão, produção e os variados sentidos e significados dados a esse componente curricular configura-se como um processo rico e cheio de elementos para se pensar a formação inicial de professores com vistas ao avanço qualitativo das práticas e da própria formação em si.

1 Ação-reflexão-nova ação: experiências que revelam um novo olhar sobre a prática

Durante uma unidade didática, na escola estudada, tivemos observadoras que acompanharam as aulas procurando evidenciar como se efetivava, na prática pedagógica, o trato com o conhecimento relativo à Educação Física. Estas aulas foram observadas com base em um roteiro de observação construído e apresentado previamente às observadoras. Foram elaborados relatórios de observação, e, destes, analisamos os planos de aula, correlacionando-os com os planos de ensino e com a realidade do que se estava tratando.

Com o intuito de analisar as experiências da prática, foram construídos quadros que remetem a um resumo da unidade didática em si, contendo o número da aula, o conteúdo da mesma, o tema e um breve resumo do que ocorreu na aula.

O tema da Cultura Corporal trabalhado durante a pesquisa foi o Esporte, havendo a escolha de uma modalidade específica no 2º ano do Ensino Médio (atletismo), série e segmento de ensino escolhidos aleatoriamente para a

consecução deste texto. O plano de ensino para a unidade didática aqui analisada foi assim estabelecido:

Competências	Habilidades	Conteúdos
<p>Competência de área 3 – Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.</p>	<p>H9 – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.</p> <p>H10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.</p> <p>H11 – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.</p>	<p>- O esporte individual</p> <p>Atletismo: experiências, práticas e diferentes possibilidades de ação corporal;</p> <p>- Identificação do caráter competitivo do esporte, compreendendo a vitória e a derrota como partes integrantes de sua vivência social;</p> <p>- Participação em eventos esportivos inseridos no projeto político-pedagógico da escola, com ênfase na ludicidade.</p>

Quadro 1 – Recorte do plano de ensino da escola referente ao 2º ano do Ensino Médio – tema “Esporte”².

Inicialmente, houve questionamento por parte dos discentes sobre as condições de instalações físicas e de material para o trato com o conteúdo Atletismo. Betti (1999) chama atenção para o quanto o próprio professor impõe barreiras quanto à utilização de espaços ao questionar o trato do conhecimento esporte nas aulas em escolas que não têm todas as instalações possíveis.

² Quadro adaptado de LIRA, 2017, p. 123.

a restrição a que se impõe o próprio professor é, muitas vezes, o maior empecilho à prática. Isto ocorre justamente pela associação aula de Educação Física/Esporte, ou seja, o professor sempre imagina uma aula na quadra, com bolas oficiais, etc. Quando isto não existe na escola, ou quando a quadra não pode ser utilizada, a aula termina (p. 29).

Pensar a prática do atletismo como algo que exige uma pista oficial, com marcações oficiais ou mesmo caixas de areia, camas para salto em altura etc. é restringir uma prática esportiva a elementos do alto rendimento e, portanto, excluí-la das realidades em que não se possuem tais instalações. Nesse ínterim, o professor trouxe elementos que fizeram os estudantes repensarem a prática do atletismo apenas como representação da prática competitiva formal, hegemônica, por esta adequar-se às competições vistas na mídia.

Quanto aos materiais, o autor também aborda a limitação do professor como barreira maior ao desenvolvimento dos esportes.

Poucos são os professores que procuram utilizar outros materiais, diferentes dos convencionais nas aulas. Isto define, inclusive, o tipo de conteúdo a ser desenvolvido. Se uma escola possui apenas bolas de basquetebol, o conteúdo girará somente em torno deste esporte. Embora isto inviabilize alguns conteúdos esportivos, não impossibilita outros (BETTI, 1999, p. 29).

O que se percebe é que a limitação imposta ao trato com um esporte, seja ele qual for, não ocorre tanto por conta de quanto de material e de que instalações temos, mas pela disposição do professor para adaptar materiais e espaços

para a prática esportiva na escola. Obviamente, isso não desobriga as escolas e o poder público a investirem em tais elementos, mas deve-se ter em mente que a luta por melhores condições não deve desobrigar o professor a tratar o conhecimento esporte enquanto não possui as condições desejáveis.

Para além disso, ao pensarmos no atletismo, devemos, também, compreender que não é necessário ter as condições materiais e de espaço do alto rendimento. Deve-se pensar nas alternativas para que os estudantes tenham acesso a uma prática de qualidade e relevância social, sem necessariamente recorrer à sofisticação das provas competitivas oficiais. Betti (1999) também traz essa contribuição ao tratar dos materiais adaptados às aulas de atletismo:

A falta de barreiras, colchões e pesos impede a aplicação de todas as provas. Isto também pode ser superado pela utilização de barreiras confeccionadas com latas, cimento e cabos de vassoura, colchões com pneus, e pesos feitos de areia e tecido. Cabos de vassoura cortados em pequenos pedaços se transformam em excelentes bastões para revezamento (p. 29)

Em sendo assim, o que define a plausibilidade de trato com um determinado conteúdo é a importância deste para a apropriação pelos estudantes dos fenômenos e práticas corporais que os cercam e/ou que foram produzidas pelo homem. O planejamento das aulas, então, sempre levava em consideração a realidade como critério de verdade e o conhecimento, adquirindo centralidade no processo de ensino-aprendizagem.

Procurava-se evidenciar o tema esporte, partindo do conhecimento prévio dos estudantes, seguido da vivência do conteúdo definido para as aulas e fechando a aula com um debate acerca do que foi tratado. Nesse encerramento

da aula, havia a solicitação de alguma tarefa/reflexão para a aula seguinte, de modo que o estudante fizesse a conexão entre a aula anterior, a aula atual e a aula futura (LIRA, 2017).

A ideia é que o conhecimento não seja tratado de forma estanque, como um fim em si mesmo, ou como um conteúdo para uma avaliação específica. O aluno expõe o que já conhece, vivencia o conteúdo, discute sobre ele, ressignifica-o e reflete sobre novos modelos de prática.

De acordo com o estabelecido no plano de ensino para o 2º ano do Ensino Médio acerca do tema esporte, e pela escolha do Atletismo como modalidade a ser aprofundada, era preciso resgatar o que os estudantes conheciam e que tinha relação com esta modalidade não tão vivenciada no meio escolar por questões estruturais, bem como pensar estratégias para aqueles que porventura não tiveram possibilidades de contato com esse esporte. Assim sendo, o cronograma de aulas trabalhado durante a unidade didática foi o seguinte (LIRA, 2017, p.124):

Aula	Conteúdo	Tema	Resumo da aula
1	Esporte e relações de gênero: interfaces com a competitividade através das corridas de velocidade.	Esporte	Vivência das corridas de velocidade (rasas) para compreensão da competitividade e das relações de gênero a partir das corridas de estafetas. Solicitação de produção de texto sobre a experiência na aula.
2	Esporte, competitividade e relações de gênero: revisitando para produção textual.	Esporte	Alunos dispostos em trios para leitura e discussão dos textos produzidos acerca da aula anterior. Segue-se com debate no grande grupo sobre os pontos observados no texto: competitividade e relações de gênero. Solicitação de nova produção textual com inferências do que foi discutido em aula.

3	História, evolução e modalidades do atletismo.	Esporte	Leitura coletiva de um texto didático sobre o conteúdo da aula e aula expositiva com problematização sobre as várias modalidades do Atletismo, lembrando sua história e evolução.
4	Corridas com barreiras, com obstáculos e de revezamento.	Esporte	Vivência das corridas com barreiras, com obstáculos e de revezamento através de corridas de estafetas e com materiais alternativos (não oficiais).
5	Corridas com barreiras, com obstáculos e de revezamento.	Esporte	Construção, em pequenos grupos, de atividades a partir da aula anterior. Apresentação, para o grande grupo, das ideias e da discussão sobre materiais necessários e organização para a próxima aula. Escrita do plano contendo as atividades construídas.
6	Corridas com barreiras, com obstáculos e de revezamento.	Esporte	Entrega do plano de atividades e apresentação dos pequenos grupos das atividades construídas na aula anterior para a vivência pelo grande grupo.

Quadro 2 - Cronograma de aulas de acordo com plano de ensino³.

Metodologicamente, não seria possível utilizar as formas tradicionais e oficiais do atletismo nas aulas, então, inicialmente, foram realizadas corridas de estafeta com o objetivo de tornar claro para os alunos a possibilidade de se tratar dessa modalidade sem o aparato oficial. Abordar a competitividade, relacionando-a com as discussões de gênero, levou a debates mais aprofundados sobre como meninos e meninas se portam diante de uma modalidade que, por ora, exige tanto da explosão muscular quanto da resistência física.

³ Quadro adaptado de LIRA, 2017, p.124.

Produzir textos individualmente, discuti-los em pequenos grupos, no grande grupo e reelaborar esses textos em grupos novamente se tornou uma experiência rica na contextualização dessas temáticas no esporte, rememorando e problematizando aspectos do cotidiano dos estudantes. A Observadora 1 destaca a importância do processo de leitura e da retomada a todo o tempo das ações vivenciadas.

O professor inicia os objetivos da aula e divide a mesma em momentos que representam início, meio e fim de modo articulado. Divide grupos para lerem os textos organizados por ele e retomando as ações com os alunos durante todo o processo. O professor busca problematizar o tema da aula ao iniciá-la, o que faz com que os alunos tenham curiosidade em articular o que sabem ou ouviram acerca do tema. Desse modo, o professor utiliza muito bem as informações dos alunos para enriquecer o conhecimento do conteúdo. (OBSERVADORA 1)

No que concerne à leitura, uma mudança de postura em relação à EF ganha importância. Considerar que a área trata apenas do “saber fazer” é um equívoco que pode ser superado pela utilização de fontes escritas, denotando a existência de conhecimento sistematizado pela EF no que tange às práticas corporais.

Na perspectiva da necessária mudança de paradigma, a Educação Física também ainda precisa vencer as dissociações, as superespecializações, tão debatidas, no entanto em algumas realidades ainda presentes na lógica das aulas, onde seu conhecimento, nesses casos tratado apenas na ótica da prática do movimento,

negligencia a sua diversidade, a sua complexidade e a sua multidimensionalidade, tanto quanto nos parece negar que este conhecimento também possa encontrar em fontes escritas mais um caminho necessário para sua apropriação. Fonte esta, que se mostra propícia à promoção da reflexão, a criatividade, através da investigação, da pesquisa da produção cultural e intelectual, desde que o professor tenha a intenção de dar a ela esse caráter pedagógico. (PAULA, 2003, p. 30)

Segundo a autora, quando o professor não recorre a fontes escritas, prende o estudante a uma única visão de mundo (a sua), não lhe permitindo abrir o leque de oportunidades de acesso ao conhecimento por diversas óticas, dificultando a viabilização da discussão e, conseqüentemente, de chegar à complexidade.

o compromisso dessa disciplina com a construção da escola democrática e com a formação para a cidadania fica pervertido, na medida em que estão inviabilizadas as possibilidades de se realizar consultas a variadas fontes de uma mesma temática, inviabilizando a contraposição de ideias, o posicionamento por algumas perspectivas e não outras, o que ocasiona estímulo a simples reprodução do conhecimento, sem o envolvimento construtor ou reconstrutor do saber, requisito indispensável para a formação da autonomia. (PAULA, 2003, p.31)

Destacamos, porém, que a leitura de um texto não pode se encerrar nela mesma. É preciso conectar o conhecimento adquirido com a leitura ao conhecimento vivenciado/adquirido nas movimentações experimentadas, sob pena de haver um distanciamento/separação entre teoria e prática, o que

poderia, porventura, descaracterizar as especificidades da EF como área de conhecimento.

Nessa perspectiva, bem como naquela em que se busca diminuir as fronteiras disciplinares, compreendemos que os vários formatos ou gêneros de texto escrito ou não, podem ser utilizados em qualquer disciplina na escola e não seria de outra maneira com a Educação Física. Contudo, vale ressaltar a necessidade de se considerar as especificidades da área, buscando garantir uma continuidade que não permita a separação entre a leitura do texto escrito e do texto manifesto na expressão corporal, próprio dos temas abordados na Educação Física escolar (idem, p.34)

Isso podia ser evidenciado, por exemplo, ao se levantar a questão da facilidade de uns e da dificuldade de outros durante as corridas. Os alunos refletiam sobre o que interfere no desempenho de um campeão de uma prova de velocidade em relação a uma prova de resistência, algo que emergiu da prática com mediação do professor que possuía, no momento, mais conhecimento acerca do que se estava tratando, mas sempre utilizava a problematização a fim de se chegar a uma teoria.

Porém, mais do que discutir questões fisiológicas, emergiram as questões de gênero e a lógica da competição como temáticas da trajetória de vida desses alunos, e isso levava o docente a discutir a partir da realidade, com mediação do conhecimento historicamente e socialmente produzido. Como já mencionado anteriormente, o conteúdo aqui não tem fim em si mesmo, nem era visualizado com vistas a uma prova, mas na ideia do avanço qualitativo do estudante frente ao que se vivenciava na prática.

O que está em evidência aqui, então, é um ensino reflexivo. O estudante não somente executa ordens, comandos, movimentos, mas pensa sobre aquilo que está vivenciando em conexão com outros elementos de sua trajetória de vida. Rangel et al. (2011) abordam essa perspectiva metodológica com base em estudos diversos sobre o tema (SCHÖN, 1992; PÉREZ-GOMES, 1992)

O pensamento mais bem elaborado seria a mola impulsionadora de novos pensamentos e reflexões, construindo-se, assim, novas formas de conhecimento sobre o ensino. Basicamente, a proposta de Schön (1992) resume-se a três momentos: o conhecimento na ação; a reflexão na ação; e a reflexão sobre a ação. O conhecimento na ação acontece um pouco antes de o professor iniciar sua aula e é um momento em que reflete sobre as possibilidades humanas e materiais que já possui. Já a reflexão na ação ocorre durante a aula, no instante exato em que está acontecendo, possibilitando ao professor tomar novas decisões sobre os problemas que vão surgindo. Imediatamente após a aula (e durante um certo tempo depois), o professor passa a refletir sobre os acontecimentos da mesma, como tomou decisões, quais poderiam ser diferentes, o que faltou para que a mesma fosse melhor, enfim, o que deu certo ou errado. (RANGEL et al, 2011b, p. 105)

Porém, no contexto aqui analisado, a reflexão sobre os acontecimentos antes, durante e após a aula não se dão tão-somente pelo professor, mas pelos estudantes também. Faz parte do processo metodológico adotado que estes se envolvam no processo, pois a ideia é de construção de novos modelos de práticas na ação-reflexão-nova ação. Partindo do

conhecimento prévio dos estudantes sobre as práticas desenvolvidas, e após vivenciarem aquilo que foi proposto pelo professor, as reflexões e debates servem como impulso para a construção dessas novas práticas.

A partir disso, chega-se a uma aula expositiva com leitura de texto didático, ou seja, busca-se referência em um material produzido sobre o atletismo com um saber sistematizado. Há, então, base teórica para o conhecimento das diversas modalidades do atletismo, bem como sua história e seus avanços.

O professor busca em suas falas dados educacionais, históricos e políticos sobre o tema para iniciar sua discussão, sempre questionando os alunos (as). Solicitou que alguns alunos lessem o texto para esclarecimento feito por ele, levantando, assim, questionamentos sobre as diferentes modalidades existentes no atletismo. (OBSERVADORA 1)

O professor busca em suas falas dados educacionais, históricos e políticos sobre o tema para iniciar sua discussão, sempre questionando os alunos (as). Solicitou que alguns alunos lessem o texto para esclarecimento feito por ele, levantando, assim, questionamentos sobre as diferentes modalidades existentes no atletismo. (OBSERVADORA 1)

Sob o uso de questionamentos que rememoram o desenvolvimento da aula, o professor consegue acumular informações dos alunos a respeito da aula, ficando evidente que se trata de uma avaliação do conhecimento tratado. (OBSERVADORA 1)

Ao voltar à prática, os alunos vivenciaram aquelas que, segundo eles mesmos, seriam as aulas mais prazerosas e diferentes até então: as corridas com obstáculos, com barreiras e de revezamento. É notável que, por não terem até então, vivenciado esses tipos de corridas em aulas de educação física, há um desafio posto para estes estudantes, e o aspecto da *novidade* é utilizado na perspectiva da ampliação do conhecimento. O docente encaminhou atividades que contemplam o conteúdo destas corridas, trabalhando as técnicas, mas utilizando jogos e corridas de estafeta como estratégias para fugir do mero tecnicismo.

Os momentos da aula são claramente definidos, onde fica claro que o professor apresenta os objetivos e conteúdo da aula, problematizando e caracterizando os tipos de corridas fazendo na sequência disso vivências sobre as corridas sempre reunindo o grupo para explicar uma e outra atividade com suas relações com o conteúdo. (OBSERVADORA 1)

A partir de problematizações, os alunos vão construindo as ideias do que é necessário para transpor as barreiras e os obstáculos, bem como a passagem do bastão no revezamento, por exemplo. Assim, uma aula é utilizada, para a construção em pequenos grupos de atividades contendo as corridas trabalhadas até então, e que são apresentadas ao grande grupo para debater sobre quais materiais, espaços e possibilidades de alteração devem ser levadas em conta para a consecução de uma aula.

O professor apresentou os objetivos e conteúdo da aula e dividiu a turma em grupos para organizarem as atividades a serem vivenciadas na aula seguinte. Durante

esse processo, o professor agiu auxiliando a turma e sanando dúvidas relativas às construções e uso de recursos para as atividades dos alunos. (OBSERVADORA 1)

No primeiro momento da aula, os estudantes estavam dispostos em um círculo, no qual o professor fez a exposição do novo conteúdo que seria trabalho em sala e propôs a atividade de casa como também a atividade/objetivo do dia. Logo em seguida os estudantes vivenciaram a primeira atividade da maneira proposta pelo professor, assim como sua posterior alteração com uso da bola. Após a vivência, no segundo momento, o professor identificou “problemas, trapaças que o clima de competição cria” sem uma contextualização, apenas com o que foi apresentado pelas ações do grupo. (OBSERVADORA 2)

Todas as discussões, portanto, levam a um enriquecimento do conteúdo em voga. A partir da vivência de corridas com barreiras, com obstáculos e livres, foram evidenciadas diversas situações que levaram professor e estudantes a refletirem para além da mera exercitação ou do mero conteúdo que estava sendo trabalhado.

Na aula seguinte, cada pequeno grupo apresenta sua microaula, ministrando para o grande grupo vivenciar, com intervenções do professor e do grupo-classe com vistas a adaptações e/ou melhorias.

O professor organizou a turma, problematizando novamente o tema das corridas e acrescentando informações relativas ao tema, organizando, na sequência, os grupos que iriam demonstrar de maneira sistemática suas construções de atividades. À medida que sentiam dificuldades para organizar os espaços e/ou explicar a

atividade pensada, chamavam o professor para esclarecimentos breves. (OBSERVADORA 1)

Nesse contexto, novamente o conhecimento é construído/ampliado de acordo com as vivências e problematizações ocorridas durante as aulas e tratado em acordo com o conteúdo já construído cientificamente, de modo que o aluno não somente executa técnicas do esporte escolhido para a unidade, mas conhece, discute, reflete e cria novos modelos de prática, sem deixar de lado o esporte formalmente sistematizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o trato com o esporte, ou qualquer outro tema da Cultura Corporal, na perspectiva da ação – reflexão - nova ação contribuiu, ao longo do trabalho, para avançar coletivamente no que concerne às práticas corporais. Ao sair da esfera da aula meramente teórica e olhando para a prática como vivência do cotidiano, o conteúdo toma forma a partir da problematização. O aluno participa ativamente do processo e constrói/amplia seu conhecimento sobre a Cultura Corporal historicamente e socialmente produzida. Há um ganho de significado ao deixar de ser uma prática pela prática a partir da ideia de discussão/reflexão sobre o que se está fazendo, além de não partir para uma mera transmissão de conteúdo pelo conteúdo.

Não é necessário, então, abandonar a quadra ou qualquer espaço de prática para que os alunos tenham êxito, especialmente em relação ao conhecimento. Pode-se utilizar, sim, e até deve-se, o espaço de sala de aula, textos didáticos, artigos científicos, pesquisa escolar, mas dentro de um planejamento que acrescente à formação desse estudante, não

como mera teorização dos temas da Cultura Corporal. (LIRA, 2017)

González e Fensterseifer (2009) descrevem de forma curiosa o atual estado da Educação Física, afirmando que estamos entre o “não mais” e o “ainda não”, e nessa perspectiva muitos não têm, infelizmente, atentado para o processo de avanço que a EF tem atravessado ao longo dos anos.

A Educação Física (EF) como disciplina escolar passa por um processo de transformação do qual todos somos, senão protagonistas, espectadores. Alguns há mais tempo, outros menos, convivemos com um processo de transformação que consideramos sem precedentes na história desta atividade pedagógica. Processo ao qual, entendemos, não se tem prestado a suficiente atenção. (p. 10)

Ou seja, parece que, Brasil afora, práticas diferenciadas e de transformação da EF têm sido levadas a cabo por professoras e demais atores escolares e, nas descrições das observações, na escola que serviu de campo de pesquisa, parece estar contemplado esse processo. Há, inclusive, um entendimento de certa forma aprofundado sobre o que a Educação Física já fez em sua história como disciplina escolar e do que vem avançando gradativamente em sua atuação no meio educacional.

Pensamos que, ao utilizar os espaços de prática com a discussão sobre o que se está fazendo, ao unir o conhecimento sistematizado com a realidade dos alunos, damos um salto qualitativo em nossas práticas, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos e que usufruem dos elementos da Cultura Corporal com mais propriedade. Como consequência, estes terão também condições de analisar a

realidade, de intervir nela e de responder com índices satisfatórios a quaisquer avaliações.

Concordamos com Fensterseifer et al. (2013) porque também

não negamos a dimensão conceitual, que se articula com as dimensões procedimentais e atitudinais na EF, capturável pelos processos de avaliação de larga escala, porém isto não deveria ofuscar o fato de que a experiência/vivência com o movimento/ práticas corporais gera um tipo de conhecimento insubstituível, o qual não pode ser apenas descrito, mas que deve ser provado (no sentido de experimentar), mesmo tendo consciência de que, ao tematizá-los, se elabore um conhecimento conceitual, atendendo a um dos principais propósitos da educação escolar. (p.378)

Ao trabalhar nessa perspectiva, não somente os estudantes são qualificados como também os diversos atores dentro da escola terão um contato diferente com a disciplina, conhecendo-a na riqueza dos seus conhecimentos e contribuindo no processo de legitimação da Educação Física no currículo escolar.

Esse cuidado do professor, a cautela e a sequência lógica do pensamento possibilitam aos estudantes uma aprendizagem de qualidade e uma assimilação dos conhecimentos aprendidos nas aulas em que, conseqüentemente, poderão estar preparados para responder as demandas extraescolares, pois a prática já considera a realidade. Trata-se, então, de uma consequência, não de uma finalidade, mas que, evidentemente, a vida do estudante não se exclui em um trabalho como este.

REFERÊNCIAS

BETTI, I.C.R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz** – Volume 1, Número 1, 25-31, junho/1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V.; PITHAN DA SILVA, S. Educação Física nas avaliações em larga escala brasileiras: balanço e desafios. In: **Avaliações da educação básica em debate**: ensino e matrizes curriculares de referência das avaliações em larga escala. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 467 p.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. “Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do não-lugar da EF escolar I.” **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 1, n.1, p. 9-24, set. 2009.

_____. “Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II.” **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n.2, p. 10-21, mar. 2010

LIRA, G.J.S. **A Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio**: experiências da prática pedagógica em uma escola da cidade do Recife. 2017. 185f.: Dissertação (Mestrado) PAPGEF UPE-UFPB, Recife, 2017.

MOLINA, R.M.K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, A.N.S MOLINA NETO, V. GIL, J.M.S. **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 95106.

PAULA, M. V. **A utilização de apoio bibliográfico como recurso metodológico para o ensino da Educação Física nos níveis fundamental e médio de escolarização na cidade de Catalão-GO**.

2003. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2003.

PERNAMBUCO. **Parâmetros curriculares de Educação Física** – Ensino Fundamental e Médio. Recife, SEDUC-PE e UNDIME, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PCPE_VD_EDUCACAO_FISICA_EFM.pdf>.

RANGEL, I.C.A. et al. O ensino reflexivo como perspectiva metodológica. IN: DARIDO, S.C. e RANGEL, I.C.A. (coords.) **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2.ed. – Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011b, p. 103-121.

STIGGER, M. P. Sobre a reapropriação do esporte no contexto escolar: pensando em possibilidades a partir de uma mudança de foco. IN: STIGGER, M.P. e LOVISOLO, H.(orgs.) **Esporte de rendimento e esporte na escola**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (Coleção Educação Física e Esportes) p. 197-203.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS COMO RECURSOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E QUÍMICA

Isis Tavares da Silva Lovera e Kátia Aparecida da Silva
Aquino

INTRODUÇÃO

A construção de ferramentas tecnológicas para a Educação Básica, em especial as ferramentas desenvolvidas pelos próprios estudantes, propicia uma ressignificação dos conteúdos trabalhados em sala, produzindo e distribuindo saberes, sintonizando com a forma contemporânea de conviver e de ser. Essa organização pedagógica dentro do sistema de ensino incorpora experiências, traçando diretrizes inovadoras para o ensino.

Destacamos que, o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 009/2001 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 abordam a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e discutem que as práticas pedagógicas dos professores são inerentes a atividades docentes, tais como: desenvolver práticas investigativas; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio e orientar e mediar o ensino para a aprendizagem do aluno.

Assim, os docentes da Educação Básica podem desenvolver ações no âmbito acadêmico-científico corroborando o aprimoramento do ensino.

A comunicação oral e escrita, atualmente, compartilha espaço com a comunicação eletrônica, e as transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada não devem distanciar-se das práticas pedagógicas na Educação Básica. O conhecimento exige uma formação continuada em que haja uma significância na aprendizagem, permitindo ao aluno o direito de posicionar-se na vida política, social e tecnológica. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), para as competências gerais do Ensino Fundamental, compete ao ensino:

[...] Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2017).

A competência supracitada pode ser desenvolvida quando o aprendiz participa de processos criativos que vão desde a resolução de uma situação-problema até quando este é desafiado na utilização do desenvolvimento de ferramentas tecnológicas. Na escola, o indivíduo deve estar exposto a situações que antecipem situações reais. Nesse cenário, outras competências preconizadas pela BNCC relacionadas com a cultura digital e o autoconhecimento podem ser desenvolvidas de forma mais efetiva.

1 A utilização da tecnologia na educação básica

O professor planeja suas aulas de acordo com uma lógica sequencial que geralmente parte de um contexto mais amplo para um contexto mais específico, englobando exemplos e aplicações. Nessa direção, um tempo, aqui chamado de tempo didático, é destinado para que uma determinada sequência didática, possa ser desenvolvida de acordo com o planejamento do professor. Contudo, o ser humano não apresenta um padrão para desenvolver competências e não aprende da mesma forma que outra pessoa, isto é, cada pessoa possui o seu tempo de aprendizagem. O professor, então, possui um grande desafio nesse cenário, o de aproximar o tempo didático do tempo de aprendizagem e, para isso, faz uso de estratégias de ensino para facilitar tal aproximação. Assim, as ferramentas tecnológicas surgem como estratégias mais dinâmicas e atrativas para ajudar o professor na aproximação entre aquilo que foi planejado e o que efetivamente será aprendido pelo estudante.

São várias as ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas como ferramentas didáticas, como os jogos, simuladores e vídeos. As cores e os sons são atrativos e podem desenvolver experiências que vão desde o lúdico até as mais desafiadoras. Para o ensino de química, por exemplo, pode-se destacar uma ferramenta que é apresentada na forma de hipertextos, a plataforma *Elementos Químicos em Destaque*¹. Por meio da referida ferramenta, o professor pode trabalhar os elementos químicos em diversos contextos através do uso de notícias e vídeos. Dentro do planejamento do professor, ela pode ser um auxiliar para discussões sobre a química e a sociedade. Existem ainda os laboratórios virtuais, como o *Virtual Lab Química*², que têm auxiliado a prática pedagógica

1 Ferramenta disponível em <http://elementosemdestaque.wixsite.com/elementosemdestaque>

2 Ferramenta disponível em <http://virtuallab.pearson.com.br/Laboratorios/Quimica>

de professores de química nas simulações de experimentos.

Por outro lado, no componente curricular Educação Física, os conhecimentos extrapolam a simples prática, o fazer por fazer. Na utilização da tecnologia na área de Educação Física, já existem grupos de pesquisa e espaços para discussões nos diferentes contextos de atuação segundo Bianchi (2008): Observatório da Mídia Esportiva da Universidade Federal de Santa Catarina; Laboratório de Comunicação, Movimento e Mídia na Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, e Grupo MEL – Mídia, Memória, Esporte e Lazer – da Faculdade de Educação da UFBA, o GTT Educação Física e Mídia, no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), GT Educação e Mídia na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e NP Comunicação Esportiva do Congresso Brasileiro da INTERCOM.

As publicações sobre a tecnologia na Educação Física na escola relatam a utilização de alguns suportes tecnológicos (câmera fotográfica, aparelho de som, celulares e computadores) como recursos audiovisuais, sem uma abordagem pedagógica planejada. Nesse sentido, os professores não apresentam estratégias de ensino entre a Educação Física e as tecnologias da informação e comunicação, mesmo que, cada vez mais, a Educação Física seja o tema principal em meios de comunicações (rádio, televisão, jornal, revista e internet).

Acredita-se que as aulas podem ser enriquecidas com o auxílio das diferentes tecnologias e suas possibilidades de uso. Vinculadas umas às outras, possibilitam a interação dos alunos com a construção e análise do conhecimento a partir da disponibilização de ferramentas de fácil acesso para contribuir para o desenvolvimento de conteúdos mais específicos.

Nessa perspectiva, pode-se destacar o uso pedagógico de uma ferramenta tecnológica criada no ano de 2013 pelos alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de

Pernambuco (CAp/UFPE), intitulada de Lactorun³, desenvolvida na plataforma Java e, posteriormente, ampliada para Android. O desenvolvimento dessa ferramenta se inclui no contexto da busca por melhores recursos e protocolos de avaliação para a obtenção de melhores resultados nos espor-tes, particularmente na corrida.

Inserido nesse contexto, o Lactorun permite ao usuá-rio a predição da intensidade na qual ocorre a Máxima Fase Estável de Lactato (MFEL) – descrita por alguns autores como padrão ouro na determinação da intensidade correspondente ao Limiar Anaeróbico (LAn), um parâmetro utilizado para ava-liar a capacidade aeróbia do atleta – utilizando uma equação encontrada por D’Angelo (2008) ao mostrar uma correlação entre a MFEL e um outro parâmetro descrito na literatura que é a Velocidade Crítica (Vcrit).

A demonstração feita por D’Angelo (2008) da corre-lação entre MFEL e Vcrit permite o uso de dados, que, asso-ciados a outras variáveis utilizadas pelos educadores físicos, auxiliam o acompanhamento mais abrangente e inclusivo dos atletas da corrida. Cabe salientar que a intensidade na qual ocorre a MFEL é classicamente obtida por métodos inva-sivos, seguindo um protocolo trabalhoso que requer um alto custo financeiro. Por outro lado, a Vcrit apresenta-se como um método não invasivo e de baixo custo, sendo determi-nada pelo coeficiente angular da reta de regressão linear de um gráfico que correlaciona as distâncias percorridas por um atleta (pré-estabelecidas em protocolo) em função do tempo que esse atleta demora para percorrer essas distâncias.

Nesse sentido, o Lactorun estabelece-se como impor-tante ferramenta de auxílio para educadores físicos e atle-tas da corrida, uma vez que, a partir da inserção dos dados gerados no protocolo da Vcrit, o programa permite que sejam gerados gráficos e tabelas para análise, em tempo real, de

³ Disponível na Play Store.

dados relativos à Vcrit e à MFEL. Essa ferramenta criada para atletas da corrida vem sendo utilizada nas aulas de Educação Física com uma finalidade pedagógica, marcando uma abordagem interdisciplinar com a Química, a fim de contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

2 A interdisciplinaridade na formação inicial do docente

No âmbito escolar, é possível identificar a dificuldade histórica relacionada ao planejamento e à sistematização da ação interventiva docente presente na área da educação. Para Sacristán (1998), o planejamento é a função de ir formando progressivamente o currículo em diferentes etapas, fases, ou através das instâncias que o decidem e o moldam, finalizando o planejamento de ensino, de aprendizagem, ou planejamento escolar. Assim, o planejamento de ensino propriamente dito se expressa na organização intencional do professor para atender as necessidades do cotidiano escolar. Pode ser subdividido em plano de disciplina ou de curso, plano de unidade e plano de aula.

Acreditamos que o planejamento de ensino é processual, são todas as decisões e ações do professor na interação com o contexto da comunidade escolar. Portanto, dessa forma, ele pode ser uma programação realizada pelo professor cotidianamente, constantemente avaliado como processo, e não somente em reuniões e períodos previamente estabelecidos para tal. É baseado na relação entre a teoria e a sua prática, em um contexto determinado e tem como objetivo a concretização dos princípios e objetivos já elaborados pela instituição escolar, existente em um projeto-político pedagógico.

Colaborando com essa discussão, Freire (1997) afirma que as ações planejadas são frutos de reflexões críticas sobre

o próprio trabalho docente, quando inserido em uma comunidade com características e necessidades próprias a serem atendidas de forma consciente e objetiva, assumindo em sua prática pedagógica o ato da educação em seu sentido mais pleno, ato ou efeito de educar, considerando o envolvimento e a participação dos educandos e educadores na construção do fazer educativo e de seus processos.

Nesse sentido, no âmbito escolar encontramos os conteúdos divididos por disciplinas, correspondentes a um processo historicamente construído. As licenciaturas diversas formam profissionais para atuarem nas diversas disciplinas. A disciplinaridade é mais do que uma questão epistemológica. Ela é, também, mais do que o resultado de estratégias operadas por agentes na busca de acumulação de capitais simbólicos e distinção (BOURDIEU, 1983). Compreende-se que os saberes estão fragmentados nas disciplinas.

A interdisciplinaridade, por outro lado, na construção do currículo dentro do âmbito escolar, sugere uma mudança na forma das relações estabelecidas fragmentadas entre as disciplinas, trazendo outro olhar para esse espaço formal de ensino e propondo a fusão de conhecimentos. Neste movimento interdisciplinar, rompe-se com a dicotomia entre o conhecimento objetivo e aquele que pertence à vida dos estudantes.

O exercício interdisciplinar considera uma integração dos conteúdos entre os componentes curriculares, partindo da premissa de que nenhum componente detém todo o conhecimento. Para isso, são trabalhadas todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos e negociação de significados (BRASIL, 1999, p. 89).

Dessa forma, o professor é visto como mediador do conhecimento, provocando no estudante avanços e consequentes respostas na escola, que é um ambiente propício para a construção do conhecimento, atingindo o objetivo do processo escolar (FAZENDA, 1993). O docente encontra-se em

um campo fértil, em um espaço de interação mútua, possibilitando o aluno a crescer, inovando não apenas as técnicas de aprendizagem, mas buscando qualidade no processo de ensino e aprendizagem (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2001).

[...] A interdisciplinaridade acontece naturalmente se houver sensibilidade para o contexto, mas sua prática e sistematização demandam trabalho didático de um ou mais professores. Por falta de tempo, interesse ou preparo, o exercício docente na maioria das vezes ignora a intervenção de outras disciplinas na realidade ou fato que está trabalhando com os alunos. (BONATTO, et al., 2012, p. 06)

Nesse sentido, a formação do professor traz uma bagagem nas práticas interdisciplinares. Como propor algo que nunca foi visto? A importância na atualização da formação inicial do docente é cabal nesse processo. A formação inicial, como componente da base curricular da formação do professor, aborda competências pedagógicas e profissionalizantes que devem se articular com a prática pedagógica.

A intenção é propor um conjunto coerente de ideias, estruturados aos saberes, de modo a desenvolver as competências progressivamente construídas. Assim, a multiplicidade de competências privilegia uma construção de uma matriz básica de saberes e necessários à docência.

Dessa forma, os novos professores não irão reproduzir práticas docentes, intuitiva e não analiticamente, mas ganharão autonomia pedagógica, passando gradualmente pelos estágios até que a prática esteja integrada aos saberes, concebendo um longo processo na qualidade da formação inicial (GALVÃO, 1998).

Especificamente aquilo sobre que trata este capítulo é a possibilidade de um trabalho interdisciplinar, em especial, entre os componentes curriculares Educação Física e Química. Estabelece-se uma sequência didática, na Tabela 1, que propicia tal interação através da ferramenta tecnológica Lactorun.

No componente Educação Física, estudantes do ensino médio do primeiro ano, por exemplo, através do conteúdo relacionado ao atletismo, têm a possibilidade de ampliar o seu sentido e significado para além da realidade que praticam, compreendendo os aspectos comuns e suas especificidades. Dessa maneira, busca-se o entendimento do equilíbrio entre o consumo de oxigênio e o gasto energético antes, durante e após a atividade física, passando a configurar os sentidos de saúde, lazer e de trabalho competitivo de forma básica na Educação Física Escolar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no primeiro ano, deve-se trabalhar o conhecimento técnico tático dos esportes, compreendendo-os através de recursos áudios visuais, cabendo a utilização de outras ferramentas tecnológicas. Quanto às modalidades esportivas, nos aproximamos do atletismo tendo em vista a facilidade no ato pedagógico em trabalhar esse componente sem muitos recursos, adequando-os às possibilidades de práticas da realidade local, discutindo as diferenças nas modalidades esportivas, além de refletir sobre os conceitos do esporte.

O atletismo é uma modalidade esportiva tradicional disputada pelos homens desde a Grécia Antiga, mesmo que não seja praticado por crianças e jovens quanto deveria, atribuindo-se as dificuldades aos espaços físicos, ou desinteresse de alunos e professores (MATTHIESEN, 2007a). Assim, esquecem-se as facilidades que temos em adaptar os materiais, enriquecendo inclusive a aula na construção de implementos e demais instrumentos necessários para a prática.

A modalidade favorece as adequações também no espaço físico, e suas provas, nas diferentes categorias, propiciam grande motivação quando executadas.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA							
COMPO-NENTE	CONTEÚDO	OBJETIVO	ENCONTROS				AVALIAÇÃO
EDUCAÇÃO FÍSICA	Atletismo	Aprofundar a prática das atividades esportivas do atletismo	Introdução ao atletismo; Modalidades; aproximações	Corridas, posicionamentos e performances	Utilização da ferramenta do		Analisar através dos gráficos o quanto o conhecimento trabalhado em sala pode colaborar para uma melhor performance
QUÍMICA	Bioquímica	Reconhecer as funções orgânicas oxigenadas que compõem os macronutrientes e suas aplicações no corpo humano	Reconhecer as funções				Produção textual ou de mapas conceituais para avaliar as articulações estabelecidas entre a Bioquímica e suas aplicações no corpo humano.

Tabela 1 - Sequência didática sugerida para uma ação interdisciplinar entre Química e Educação Física mediada pela ferramenta Lactorun.

Por outro lado, no componente Química, os estudantes podem começar o estudo das funções orgânicas, junto com as funções inorgânicas para construir os conceitos sobre ligações químicas. Ensinar funções orgânicas no primeiro ano do ensino

médio propicia não só o desenvolvimento de conceitos menos fragmentados sobre funções químicas como auxilia o componente Biologia sobre o estudo de citologia, que também acontece na mesma série. Nesse cenário, o estudante tem uma formação muito mais ampliada e com significado quando entende a importância do lactato de forma prática e através do uso do Lactorun, percebendo que a molécula de lactato faz parte da Química Orgânica e tem um papel essencial do ponto de vista biológico. O lactato é produzido pelo organismo após a queima da glicose (glicólise) para o fornecimento de energia sem a presença de oxigênio (metabolismo anaeróbico láctico). Em atividades físicas de longa duração, o suprimento de oxigênio nem sempre é suficiente (BOMPA, 2002). Correr e obter parâmetros biológicos na escola é uma forma prática de o estudante entender o próprio corpo e seus limites.

Integrar os componentes curriculares em torno de uma temática ou ter uma temática com a qual posso conversar, mesmo que não seja de forma concomitante, permite que a interdisciplinaridade se materialize na prática docente. Os saberes docentes passam a ocupar a fronteira entre o individual e o social, e isso ratifica a movimentação que a inserção das tecnologias digitais, em uma construção interdisciplinar, provoca nas diferentes dimensões da ação docente. Como o conhecimento é também uma construção social, o processo educativo em tempos de cibercultura é favorecido pela participação de diferentes atores que propiciem um ambiente para a construção, colaboração, avaliação e acesso aos saberes mais articulados (TARDIF, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de atender as reflexões sobre a formação inicial dos docentes, acreditamos que as ações

interdisciplinares contribuem para a qualidade das práticas pedagógicas, direcionando para um ensino inovador e criativo. Trata-se de uma relação dialética entre teoria e prática na escola, aproximando o ato pedagógico do conhecimento da vida dos alunos e da comunidade escolar.

Não são comuns ferramentas didáticas de âmbito tecnológico para serem utilizadas em aulas de Educação Física. Contudo, o Lactorun é uma ferramenta que pode ser utilizado como estratégia de ensino, trazendo o estudante como protagonista, garantindo a parceria com o professor e abrindo caminhos a novas intervenções. Assim, considera-se a importância de resgatar a experiência dos discentes, impulsionando as relações educacionais.

A Educação Física e a Química, como componentes curriculares, devem buscar compreender os estudantes como potenciais, ainda que estejam em processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para isso, devemos considerá-los como produtores e portadores de uma cultura que deve ser respeitada, criando condições para emancipação, ao mesmo tempo em que se torna critérios teórico-metodológicos para a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BIANCHI, Paula; PIRES, Giovani de Lorenzi; VANZI, Tarcísio. As tecnologias de informação e comunicação na rede municipal de ensino de Florianópolis: possibilidades para a Educação (Física). **Linhas**, Florianópolis, v.9, n.2, p.56-75, jul/dez 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 22 de abril de 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394**. República Federativa do Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Aprovada em 20 de dezembro de 1996. Acesso em: 22 de abril de 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Aprovado em 8 de maio de 2001. Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Acesso em: 22 de abril de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BOMPA, T. O. **Periodização teoria e metodologia do treinamento**. 4^a ed. São Paulo: Phorte Editora, 2002.

BOURDIEU, P. **O campo científico**. In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983.

BONATTO, A.; BARROS, C.R.B.; GEMELI, R.A.G.; LOPES, T.B.;FRISON, M.D. **A interdisciplinaridade no ambiente escolar**. ANAIS IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

D'ANGELO, R. A. **Predição da intensidade de corrida em máxima fase estável de lactato a partir da velocidade crítica em atletas fundistas de alto rendimento**. Relações com performances. 2008. 108f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2008.

DEL PRETTE, Z.A.P.& DEL PRETTE,A. **Habilidades Sociais e educação pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional**. In Z.A.P. Del Prette & A. Del Prette.(Org.) Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras. (pp.112-141) 1 ed.Campinas: Alínea, 2001.

FAZENDA, I. **A Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

GALVÃO, C. **Professor: O início da prática profissional**. Dissertação de doutorado, Universidade de Lisboa. Lisboa: APM, 1998.

MATTHIESEN, Sara Quenzer. **Atletismo: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007a.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO “CAPTURADORES DE MOSQUITOS” NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE BIOLOGIA

Danilo de Carvalho-Leandro e Diego Fillipe de Souza

INTRODUÇÃO

Os componentes curriculares de Ciências (Ensino Fundamental) e Biologia (Ensino Médio) tornam-se, na escola, espaços prioritários para constante diálogo e vivências referentes à compreensão da biodiversidade, das relações entre as espécies e o ambiente, sustentabilidade, biotecnologia, genética, à promoção da saúde etc. No campo da saúde pública, tradicionalmente, trabalha-se uma gama importante de doenças que acometem humanos, seus agentes infecciosos, ciclos de transmissão, vetores, formas de infecção/contágio, profilaxia e tratamento, com o objetivo de promover reflexões sobre o cuidado constante com a saúde.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados nos anos 2000 em complementação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), trouxeram uma série de orientações referentes aos conteúdos curriculares para o Ensino de Biologia na Educação Básica, bem como recomendou estratégias para

abordagens de temas importantes no campo da Biologia, a citar a experimentação, o estudo do meio, o desenvolvimento de projetos, a utilização de jogos, o uso de seminários, debates e simulações, entendendo o processo de ensino-aprendizagem como algo bilateral, dinâmico e coletivo, requerendo parcerias entre professores-estudantes a fim de proporcionar uma relação dialógica, com pluralidade de olhares e vivências, oportunizando espaços ricos para a diversidade de opiniões e falas. Tais recomendações seguem desde a publicação, como orientações nacionais para o Ensino de Biologia, sendo referência para estruturações de propostas curriculares para as redes federal, estadual e municipal de ensino.

De forma mais específica, em relação ao desenvolvimento de projetos, os PCNEM (2000) nos dizem que:

O ensino por meio de projetos, além de consolidar a aprendizagem, contribui para a formação de hábitos, atitudes e para a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que podem ser generalizados para situações não relacionadas à vida escolar. Trabalhar em grupo produz flexibilidade no pensamento do aluno, auxiliando-o no desenvolvimento da autoconfiança necessária para se engajar numa dada atividade, na aceitação do outro, na divisão de trabalho e responsabilidades e na comunicação com os colegas. Fazer parte de uma equipe exercita a autodisciplina e o desenvolvimento de autonomia e automonitoramento. (BRASIL, 2000, p. 72).

Diversas são as variações de modalidades de projetos que podem ser desenvolvidos no âmbito da escolar, a exemplo dos projetos de ensino interdisciplinares/transdisciplinares, projetos de pesquisa e projetos de extensão. Os projetos de extensão, desde a criação da extensão universitária no Brasil,

vêm ganhando gradativamente importância e peso dentro da escola, colaborando de forma substancial no desenvolvimento de atividades pedagógicas e formativas que envolvem toda a comunidade escolar, englobando estudantes, professores, técnicos, gestores, famílias e estagiários. Os estagiários, que tradicionalmente buscam a escola para vivências de Estágio Curricular Obrigatório, vêm, aos poucos, observando a escola para além de ser um espaço voltado exclusivamente para atividades de Ensino, contemplando paulatinamente vivências de Pesquisa e Extensão dentro do espaço escolar.

Nessa perspectiva de escola como espaço rico para a realização de projetos de extensão e considerando que o Brasil, desde o ano de 2015, vem enfrentando importantes problemas de saúde pública com a introdução do vírus Zika no país, a escola torna-se local fundamental para realização de ações extensionistas direcionadas para problematizar e atuar efetivamente diante do cenário epidêmico observado.

A educação, dentro do “Plano de Ação do Ministério da Educação para o Enfrentamento ao *Aedes aegypti*” e do “Plano Nacional para o Enfrentamento à Microcefalia”, entende que a escola de Educação Básica é um núcleo de mobilização territorial e social para combate ao vetor, em especial, a seus criadouros, e de orientação à população de modo geral, com intermédio da comunidade escolar (BRASIL, 2016). Esses Planos preveem, ainda, que é um dever tornar a educação o principal instrumento de consciência social sobre essa problemática e o espaço para construção de alternativas de combate ao mosquito.

Objetivando atender aos Planos supracitados e promover diálogo entre a Educação Básica e licenciandos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco, o projeto “CApturadores de mosquitos” foi implementado no Colégio de Aplicação da UFPE no ano de 2016, oportunizando a prática de extensão universitária entre graduandos

e estudantes do Ensino Médio, realizando ações de extensão que proporcionaram vivências de extensão universitária fundamentais na formação inicial do licenciando, através do diálogo íntimo e trabalho efetivo com estudantes da Educação Básica.

Para situarmos a criação e importância da extensão universitária no Brasil e socializarmos as experiências e vivências do projeto “CApturadores de mosquitos” no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, subdividimos este texto em duas etapas, sendo elas: 1) Um recorte histórico da extensão universitária no Brasil e 2) O projeto “CApturadores de mosquitos” do Colégio de Aplicação da UFPE – a importância da experiência extensionista na formação inicial do professor/a de Biologia.

1. Um recorte histórico da extensão universitária no Brasil

“Só a atuação, em projetos de extensão, permite o entendimento do verdadeiro significado da articulação entre ensino-pesquisa-extensão”

(BOBROWSKI et al., 2016, p. 116).

A educação é “direito de todos e dever do Estado” e deve “vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social” (BRASIL, 1996, online). Essas prerrogativas estão dispostas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), instituída pela Lei. 9.394/1996, e coadunam-se com os principais dispositivos do Capítulo III, Seção I, da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que aborda sobre o tema Educação (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Assim, as principais normas norteadoras desse tema podem ser verificadas nas legislações supracitadas.

A LDB determina que a educação escolar é dividida em Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e

Ensino Médio) e Educação Superior, tendo como finalidades, respectivamente (BRASIL, 1996):

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores...

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Apesar de o desenvolvimento da educação ocorrer predominantemente através do ensino (BRASIL, 1996), a sua aplicação deve ser ampliada, não se limitado a uma simples transferência de conteúdo, mas, sobretudo, incentivando o ato de pensar, refletir, adquirir conhecimento a partir de múltiplas perspectivas (FREIRE, 2006). Marconi e Lakatos (2017) entendem que não há linearidade para obtenção do conhecimento. Essa concepção não é recente, visto que, em 1932, foi assinado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, por um seleto grupo de educadores, que abordava um conceito moderno para as universidades, que recomendava a atuação das universidades de maneira a desempenhar uma função tríplice: elaboradora ou criadora de ciência (pesquisa), docente ou transmissora de conhecimentos (ensino) e popularizadora (extensão) (TEIXEIRA, 1984).

Compartilhando desse pensamento, a CF/88 reconheceu em seu Art. 207 a obediência das universidades ao princípio da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Adicionalmente, conforme Art. 214, instituiu a obrigatoriedade de legislação que estabelecesse um plano nacional de educação, inicialmente com duração plurianual, que objetivava a “articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público” (BRASIL, 1988). A partir desse dispositivo

surgiram 03 documentos: Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003; Plano Nacional de Educação 2001-2011; e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BORDIGNON, et al. 2011).

O Plano Decenal de Educação para Todos abordava exclusivamente a Educação Básica, havendo necessidade da elaboração de um novo plano global que abordasse também a educação superior (BORDIGNON, et al. 2011). Durante sua aplicação, houve dois importantes marcos para a Educação, sendo eles o surgimento da LDB em 1996 e a Emenda Constitucional nº 59 de 2009. O primeiro estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, normatizando e direcionando as instituições de ensino (BRASIL, 1996). Já o segundo, alterou o art. 214 da CF/88, ampliando os objetivos do plano nacional de educação e estabelecendo sua duração como decenal (BRASIL, 2009). Diante desse movimento e da fragilidade do Plano Decenal de Educação para Todos, surge em 2001, o Plano Nacional de Educação 2001-2011, promulgado pela Lei 10.172/2001, que abarcava o ensino superior e entendia as funções das universidades (ensino, pesquisa e extensão) como um suporte necessário para o desenvolvimento científico (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação 2001-2011 atuava em consonância com as finalidades da Educação Superior previstas na LDB e com o princípio da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2001). Pivetta et al. (2010) visualizam a necessidade de integrar essas funções, visando à inovação e transformação da realidade social, de modo que a pesquisa aperfeiçoa e gera conhecimentos, os quais, por sua vez, são difundidos através do ensino e da extensão. Para Martins e colaboradores (2015), a indissociabilidade vai além de um mero imperativo legal, pois, devido a sua importância, transforma-se em objetivo educacional. A extensão universitária articula-se entre o ensino e a pesquisa, por se tratar de um

processo educativo, cultural e científico, viabilizando, assim, o cumprimento da indissociabilidade e a relação transformadora entre a universidade e a sociedade (NOGUEIRA, 2000).

Diante disso, o Plano Nacional de Educação 2001-2011 foi um marco importante para a consolidação e fortalecimento da extensão universitária no Brasil, visto que, dentre os seus objetivos e metas, foi estabelecida a necessidade de (BRASIL, 2001):

21. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional...

23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas. (BRASIL, 2001)

De maneira a dar continuidade ao fomento de práticas extensionistas nas universidades, em 2014, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, instituído pela Lei 13.005/2014 manteve entre a estratégia de assegurar o mínimo de 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, com ações orientadas para áreas de grande pertinência social. Apesar de todo o esforço emanado através das legislações e pesquisas legitimar a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, esse tratamento ocorre apenas no discurso, não se efetivando

nas instituições de ensino superior (IES), muito menos nas práticas dos seus agentes (DIEHL; TERRA, 2013; GONÇALVES, 2016). O campo prático deveria ocorrer de maneira igualitária e equiparável, visando ao fiel cumprimento da CF/88 (MOITA; ANDRADE, 2009).

Martins et al. (2015) comprovaram, através de um estudo de caso, que os estudantes inseridos em projetos de extensão acrescentam maiores conhecimentos à sua área de formação. Como resultado da pesquisa de Oliveira e Almeida Júnior (2015, p. 19), “os estudantes percebem que os projetos de extensão são partes, ou surgem, dos componentes curriculares e que a extensão é a prática para tornar mais sólidos os conhecimentos adquiridos”. “A extensão universitária é um processo que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável” é o que constataram Bobrowski et al. (2016, p. 116) sobre a percepção dos graduandos que participaram ativamente de um projeto de extensão. Síveres (2013) consolidou, em um único livro, intitulado “A extensão universitária como princípio de aprendizagem”, textos dos mais variados autores que entendem como a interação das ações extensionistas impacta no processo de aprendizagem nas IES.

A extensão universitária atua como a principal função de colaboração para uma formação profissional adequada, que atende a dinamicidade das demandas sociais do século 21 e que aproxima o discente da realidade concreta do mercado de trabalho (ALMEIDA; SÁ, 2013). Gonzatti et al. (2013, p. 225) complementam esta linha de pensamento ao afirmarem que a extensão:

É um espaço-tempo privilegiado para construir teias entre realidade, vida, conhecimento e saber acadêmico, cujo processo-produto é a formação do estudante universitário. Segundo essa perspectiva, as experiências

propiciadas nos diferentes lócus de ação da extensão universitária irão contribuir decisivamente para a formação dos estudantes, em diferentes aspectos: pessoal, social, comunitário e profissional (GONZATTI et al., 2013, p. 225).

Estudos como os supracitados potencializam o entendimento da importância da extensão para a formação acadêmica e ratificam a necessidade de uma atuação indissociável da função tríplice das IES. Contudo, a efetivação do princípio da indissociabilidade envolve duas dimensões: a prática docente e a curricularização (GONÇALVES, 2016). A primeira dimensão é uma exigência legal para as instituições federais de ensino superior, visto que o ensino, a pesquisa e a extensão, são atividades vinculadas aos cargos de Magistério Federal (BRASIL, 2012). A segunda dimensão já foi promulgada em ato normativo, Lei 13.005/2014, como estratégia do Plano Nacional de Educação que está em vigor, que assegura que ao menos 10% dos créditos curriculares da graduação serão destinados a programas e projetos de extensão (BRASIL, 2014).

Diante desse cenário, algumas IES entendendo não apenas a necessidade do cumprimento legal, mas, sobretudo, do impacto causado em uma atuação efetiva de sua função tríplice, iniciaram a inserção da extensão na base curricular da graduação. Foi o caso da PUC Minas, que formalizou em 2015 uma proposta intitulada “prática curricular de extensão” através da Resolução 02/2015, que afirma que “apesar do reconhecimento da extensão universitária como atividade-fim nos diversos documentos oficiais da PUC Minas, a sua integração efetiva com o ensino e a pesquisa sempre foi um desafio para a dimensão administrativa da Universidade” (RESENDE et al., 2017). Os autores relatam que o processo de curricularização da extensão evitou criar novas disciplinas, mas optou pela aplicação das diretrizes da extensão em

conteúdos específicos que permitiam a promoção do diálogo entre os diferentes saberes, teoria e prática e vivência discente. Ainda em 2017, a PUC Minas conseguiu implantar em 100% dos cursos ao menos uma disciplina com prática curricular de extensão.

A Universidade Federal de Pernambuco iniciou o processo de curricularização da extensão em 2017, através da Resolução 09/2017, que “regulamenta a inserção e o registro da Ação Curricular de Extensão (ACEx) como carga horária nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação da UFPE” (UFPE, 2017, online). Esse normativo atende à estratégia do Plano Nacional de Educação em vigência, atribuindo aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), documentos que determinam a matriz curricular de cada curso, a inserção de pelo menos 10% da carga horária total para integralização do curso de graduação (UFPE, 2017). A inserção da extensão aos PPC ocorrerá de maneira gradual, visto que a resolução 09/2017 prevê um prazo de 48 meses para normatização e adequação do que for necessário para o seu devido cumprimento (UFPE, 2017).

2. O projeto “Capturadores de mosquitos” do Colégio de Aplicação da UFPE – a importância da experiência extensionista na formação inicial do professor/a de Biologia

Com o objetivo principal de implementar, no âmbito da Educação Básica, ações extensionistas que dialoguem e problematizem o cenário de Saúde Pública do Brasil após a entrada de novos arbovírus no país, o projeto de extensão “Capturadores de mosquitos”, implementou, no Colégio de Aplicação da UFPE, ações diversas relacionadas ao enfrentamento do mosquito *Aedes aegypti*, contando com a participação ativa e efetiva de estudantes do Colégio, de um licenciando de Ciências Biológicas da UFPE (na ocasião, bolsista de

extensão Universitária), professores do CAp-UFPE e colaboradores externos.

O grupo contou com a participação de 12 estudantes do Ensino Médio, os quais, através das ações delineadas no coletivo formado pela coordenação do projeto, licenciando bolsista, estudantes e colaboradores, envolveram-se em atividades que contemplaram:

- 1) Construção e instalação de 100 armadilhas para captura de ovos do mosquito *Aedes aegypti* dentro do CAp-UFPE e do Centro de Educação da UFPE;
- 2) Capacitação inicial dos alunos do CAp-UFPE realizada no Departamento de Entomologia do Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães;
- 3) Formação do grupo permanente de estudos em Entomologia Médica com os alunos do CAp-UFPE e um licenciando de Ciências Biológicas;
- 4) Estruturação de uma exposição didática itinerante; e
- 5) Visita a escolas públicas de Educação Básica no Recife e no estado da Paraíba.

No bojo de cada ação vivenciada no âmbito do projeto, observa-se uma gama gigantesca de aprendizados partilhados e construídos em conjunto, provendo reflexões constantes e permanentes sobre as problemáticas que cercam o campo da Saúde Pública, em especial, do controle de mosquitos, arboviroses e do impacto desse cenário na sociedade.

De modo geral, para os estudantes do Ensino Médio, as experiências vividas certamente os aproximaram de temas e conteúdos antes vistos exclusivamente em sala de forma teórica e, por vezes, pouco contextualizados em situações reais e cotidianas do cenário regional/local. Muitos estudantes não sabiam identificar características biológicas mínimas dos mosquitos que ocorrem nas cidades e, muito menos, a

maneira com que o monitoramento e o controle desses insetos é – foi ou tem sido – realizada pelo poder público. Com a capacitação no Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, com leitura e socialização de textos no grupo de estudos permanente em Entomologia Médica e com a elaboração da exposição didática itinerante, os estudantes foram, aos poucos, construindo um arcabouço teórico e prático para conseguir abordar a temática de forma segura e contextualizada. Oportunizar aos estudantes esse tipo de vivência colaborou substancialmente para que eles possam ser mobilizadores das famílias, podendo, nos núcleos familiares, desempenhar o papel de “agentes de saúde”, sensibilizando a família e vizinhos sobre a importância da realização de ações e intervenções que colaborem para o controle vetorial.

Com os ovos dos mosquitos coletados pelas armadilhas durante os meses do projeto, foi possível construir, junto dos estudantes, tabelas de distribuição da densidade de ovos e positividade de ovitrampa a cada semana epidemiológica. Adicionalmente, os estudantes construíram gráficos e fizeram análises estatísticas, trabalhando a correlação de dados entomológicos com os parâmetros ambientais umidade e temperatura. Dessa forma, observa-se, com o projeto, o trabalho com campos diversos do conhecimento, como Biologia, Matemática, Geografia e Língua Portuguesa, em uma perspectiva interdisciplinar. Nessa direção, a interdisciplinaridade surge como um processo contínuo e interminável para a elaboração do conhecimento (FAZENDA 1995) e para, em alguma medida, tentar superar o cartesianismo e o tecnicismo que tende a predominar nos projetos escolares, além de propor a superação da fragmentação entre os conteúdos, para suprir a necessidade de articular teoria e prática e para superar a distância dos conhecimentos uns dos outros e destes com a realidade (PAVIANI, 2005).

Já a partir do olhar do licenciando, essas vivências proporcionaram uma aproximação desse professor em formação

com o espaço escolar a partir da ótica da extensão universitária, dialogando mais de perto, fazendo-se e refazendo-se a partir do contato íntimo com os estudantes, público-alvo do exercício profissional do professor. Além disso, nesse espaço de troca e diálogo com os estudantes da Educação Básica, o licenciando pôde sentir na prática a dinamicidade da escola e se inseriu ativamente em uma realidade que encontrará ao tornar-se profissional de educação, em especial, no campo do ensino de Biologia. Nesse sentido, Fernandes e colaboradores (2012) nos dizem que:

Parte-se do princípio de que a formação do acadêmico é tomada como fundamento do processo educativo implementado na universidade, uma vez que contribuirá para sua compreensão como ser socialmente responsável e livre, capaz de refletir sobre o vivido e o aprendido em sala de aula e outros espaços, como na comunidade, que **vão construindo cotidianamente sua identidade pessoal e profissional alicerçadas na busca do saber ser, saber fazer e saber aprender, ou seja, na formação de suas competências** (FERNANDES et al., 2012, p. 3).

Nesse espaço de troca de saberes, o licenciando em formação aprende não somente com a dinâmica do espaço escolar como um todo, mas, sobretudo, com o contato com os estudantes, uma vez que “desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987, p. 39). Observamos, em diversos momentos, uma apropriação maior dos estudantes da Educação Básica frente aos conceitos do campo da Matemática (estatística, por exemplo) quando comparados ao licenciando, que domina de forma mais efetiva o campo da Biologia.

Estabelece-se então uma atmosfera positiva e enriquecedora de partilha de saberes e experiências.

Com a exposição didática itinerante constituída de modelos tridimensionais de mosquitos e larvas feitos em *biscuit*, realizaram-se ações de sensibilização de escolares em escolas públicas no entorno do Colégio de Aplicação e no interior do Estado da Paraíba. Essas ações oportunizaram outros espaços momentos de ensino-aprendizagem através de exposições e oficinas, mostrando o papel do projeto de extensão como transformador da realidade local, oportunizando, mais uma vez, vivências do licenciando em formação com a comunidade. A graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas em diversas Universidades/Faculdades, dada a forma como o currículo é pensado e estruturado, não oferece integralmente conhecimentos/vivências suficientes para o futuro licenciado, e muito do que se requer para o fazer docente vai sendo construído e adquirido no exercício da profissão, o que torna de fundamental importância a participação dos licenciandos em projetos diversos que aproximem esse profissional em formação dos espaços escolares com as mais diferentes perspectivas de atuação. A curricularização da extensão, atualmente com grande força no cenário educacional da UFPE (Resolução 09/2017), vem para garantir nos currículos dos diversos Cursos, as vivências de extensão universitária fundamentais para a formação profissional integral em todas as áreas, sobretudo nas licenciaturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as experiências vividas e observadas no projeto “Capturadores de mosquitos” e entendendo a importância da extensão universitária na Educação Básica, reforçamos a necessidade da curricularização da extensão nas

Universidades Federais, através de movimentos efetivos que ancorem a prática pedagógica da formação inicial dos licenciandos no tripé indissociável ensino-pesquisa-extensão. De forma mais específica para a formação do professor de Biologia, essas experiências de imersão na escola a partir de atividades de extensão proporcionam vivências fundamentais para seu processo formativo, aproximando-o da realidade escolar e da comunidade, tornando-o agente formador e transformador de realidades, enquanto, ao mesmo tempo, ele se forma e se transforma a partir da partilha de saberes, experiências e vivências. Projetos de extensão construídos dessa forma devem ser pensados não somente à luz das recomendações do Ministério da Educação, mas também por se entender que o espaço da escola é um território fértil para mobilização local para o enfrentamento e problematização constante da realidade em que estamos inseridos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luciane Pinho de; SÁ, Salette Marinho de. Formação profissional no século 21: reflexões sobre aprendizagens a partir da extensão universitária. In: SÍVERES, L. **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, p. 81-94, 2013.
- BOBROWSKI, Vera Lucia; GONÇALVES, Paulo Romeu; ROCHA, Beatriz Helena Gomes. A extensão universitária sob a perspectiva de licenciandos em ciências biológicas/UFPEL. **Expressa Extensão**, v. 21, n. 1, p. 116-132, 2017.
- BORDIGNON, Genuíno; QUEIROZ, Arlindo; GOMES, Lêda. O planejamento educacional no Brasil. Plano Nacional de Educação. Fórum Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília, 2011

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 2009.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Brasília, 2001

_____. **Lei nº 12.772**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei no 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei no 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei no 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nos 8.745, de 9 de

dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 7 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 40 da Lei no 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Brasília, 2012.

_____. **Lei nº. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação—PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. **Pacto Nacional da Educação Brasileira Contra o Zika** (2016). Brasília: Ministério da Educação, 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio** (2000). Brasília: Ministério da Educação, 2000.

DIEHL, Bianca Tams; TERRA, Elisa Lübeck. A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão: do legal ao real. **Revista de Humanidades**, v. 28, n. 2, p. 166-185, 2013.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FERNANDES, Marcelo Costa; SILVA, Lucilane Maria Sales; MACHADO, Ana Larissa Gomes; MOREIRA, Thereza Maria Magalhães. Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. **Educação em Revista**, v. 28, n. 4., p. 169-193, jun 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, abr. 2016.

- GONZATTI, Sonia Elisa Marchi; DULLIUS, Maria Madalena; QUARTIERI, Marli Teresinha. O potencial da extensão para a formação profissional. In: SÍVERES, L. **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, p. 81-94, 2013.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2017.
- MARTINS, Silvana Neumann; ECKHARDT, Viviane Maria Theves; VALANDRO, Natalia de Alencastro; DA COSTA Janaína. A contribuição da extensão na formação de universitários: um estudo de caso. **Revista NUPEM**, v. 7, n. 12, p. 193-207, 2015.
- MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-280, 2009.
- NOGUEIRA, M. D. P. (org). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas – Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987 – 2000**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000.
- OLIVEIRA, Franklin Learcton Bezerra de; ALMEIDA JÚNIOR, José Jailson de. Extensão universitária: contribuições na formação de discentes de Enfermagem. *Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde/Brazilian Journal of Health Research*, v. 17, n. 1, p. 19-24, 2015.
- PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceito e distinções**. Porto Alegre: Edições Pyr, 2005.
- PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto; BACKES, Dirce Stein; CARPES, Adriana; BATTISTEL, Amara Lúcia Holanda Tavares; MARCHIORI, Mara. Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 31, 2010.

RESENDE, Márcia Colamarco Ferreira; ALBUQUERQUE, Lucimar Magalhães de; MOREIRA, Tatiane dos Reis; BORGES, Brenda Kelly Nunes de Oliveira. A curricularização das práticas de extensão na PUC Minas. **Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão**, v. 1, n. 2, p. 88-103, 2017.

SÍVERES, L. **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, p. 81-94, 2013

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução 09/2017**. Regulamenta a inserção e o registro da Ação Curricular de Extensão (ACEx) como carga horária nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação da UFPE. Recife, jul. 2017. Disponível em <<https://www.ufpe.br/documents/398575/400862/Res+2017+09+CCEPE.pdf/1409f7c3-cbe4-405b-b541-f-2522f2a9d79>>. Acesso em 08 mai. 2018.

O USO DE DINÂMICAS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

Erinaldo Ferreira do Carmo

INTRODUÇÃO

A escola é um lugar sempre desafiante para alunos e professores, e a sala de aula é, nesse ambiente de desafios, um espaço único, que mantém recluso um grupo de alunos e o obriga à convivência para um propósito: a construção do conhecimento. Notadamente, as relações sociais nesse espaço tendem a cair na rotina, fazendo com que professores e alunos precisem buscar alternativas estimulantes e inventivas de adaptação e de permanente atuação na produção do saber no seu dia a dia na escola. Ao profissional do ensino, forçosamente, cabe a função laboral de encontrar meios para atrair a atenção do seu alunado e motivar a participação conjunta, o que, por sua vez, propicia a melhoria das relações de aprendizagem.

É nesse sentido que as atividades lúdicas e recreativas são tão indicadas na relação escolar, por conquistarem a atenção dos alunos e mobilizá-los para a aprendizagem, seja pela didática imbuída na atividade, seja tão simplesmente

pela quebra da rotina imposta, como a alteração na distribuição das carteiras na sala, a mudança na forma de trabalhar os conteúdos das disciplinas e a troca de papéis entre os atores em suas falas e comportamentos. Estudos indicam, como observado em Carmo (2017), que os estudantes apreciam as atividades que os colocam em maior contato com os seus colegas de sala. É dessa forma que as técnicas de dinâmicas com o grupo possibilitam, assim como as atividades lúdicas e recreativas, uma maior interação entre os alunos, envolvendo a temática central da aula, permitindo a visualização prática e contextualizada dos assuntos abordados e facilitando a aprendizagem. Assim, as dinâmicas tornam-se instrumentos eficientes de mobilização da turma e diversificação das aulas, ajudando o professor no exercício de sua função.

Em diferentes disciplinas, os professores já costumam utilizar jogos didáticos como exercício auxiliar na construção do conhecimento. Esses jogos também são utilizados com variados sentidos dentro do contexto da aprendizagem, como a autoconfiança, a motivação e a cooperação. Nesse pensamento, Cunha (2012) explica que na Matemática, por exemplo, já se tornou muito comum a utilização dessa técnica; na Biologia também se faz uso frequente desse recurso; e nas disciplinas de Física e Química tem sido bastante ampliado, nos últimos anos, o uso de jogos pedagógicos. Entretanto, nas disciplinas das humanidades, essa prática não é plenamente utilizada e, quando empregada, restringe-se bastante ao ensino fundamental, com atividades lúdicas envolvendo as crianças. Já no ensino médio, em que se situa a disciplina de Sociologia, os estudantes adolescentes quase não são envolvidos nesse tipo de interação formativa.

Sem dúvida, um dos fatores que reduzem a aplicação dessa técnica é que esse é um exercício bastante trabalhoso, que requer um amplo planejamento do docente, e isso aparece como um grande empecilho aos professores, já tão

atarefados em sua rotina escolar e com o seu tempo preenchido basicamente por uma carga horária excessiva em sala de aula e sem espaço para pensar outras práticas de ensino. Essa limitação do tempo, imposta pela sobrecarga de trabalho atribuída ao professor, torna-se um grande entrave ao desenvolvimento de novas formas de atuar em sala de aula, pois o trabalho com dinâmicas requer um tempo e um esforço maior, principalmente no início, na fase do planejamento e do conhecimento do grupo. Como alertam Aubry e Saint-Arnaud (1978), conhecer bem o seu grupo é a condição necessária ao docente para que essa atividade dê certo, para que nele se estabeleçam um clima de liberdade e uma espontaneidade que contagie a animação dos participantes. Dessa forma, quando observada essa condição, as relações se estabelecem entre os indivíduos seguindo o ritmo do próprio grupo.

Como o grupo não é apenas a soma de diversas pessoas juntas, e sim o conjunto de pessoas que interagem, que mantêm relações amistosas de proximidade, nele, os contatos nem sempre são harmônicos e pautados pelo consenso. Ao contrário, muitas vezes essas relações são representações de movimentos dialéticos, em que as diferenças podem ser trabalhadas no sentido de construir trocas recíprocas e exercer a tolerância. Por isso, Afonso (2006) pondera que o trabalho em grupo é essencialmente dialógico e participativo, devendo sempre visar à resolução de questões e problemas propostos ao coletivo, assim como acontece nas oficinas, nas quais o trabalho é estruturado em grupos e focado em uma questão central, que os próprios grupos se propõem a resolver, de forma pacífica e conciliatória.

1. Apresentando as dinâmicas

Para este trabalho, foram selecionadas 20 dinâmicas, todas relacionadas aos conteúdos abordados no ensino de Sociologia no ensino médio. Em cada caso aqui apresentado, são indicados os objetivos, os procedimentos para o desenvolvimento das atividades e os resultados observados. Essas informações servem para a análise inicial dos professores que pretendem usar essas dinâmicas e, por isso, elas podem e devem ser alteradas ou reformuladas por cada docente, de acordo com a criatividade de cada um e a realidade de cada grupo com o qual se aplicarão as dinâmicas, considerando os conteúdos trabalhados em cada série, as condições espaciais da escola e as limitações temporais da aula.



FIGURA 1

- **Dinâmica:** jogar bolinha de papel no cesto.
- **Objetivo:** identificar o posicionamento diferenciado dos indivíduos em uma sociedade desigual.
- **Desenvolvimento:** cada aluno recebe uma folha de papel e a amassa completamente, formando uma bola. Cada um permanece sentado em seu lugar e arremessa a bola de papel, tentando acertar o alvo (um cesto colocado sobre a mesa do professor, na frente da sala). Uma fileira por vez, começando pela

primeira, até a última no fundo da sala, os alunos lançam as bolinhas de papel no alvo.

- **Resultados:** os alunos das primeiras fileiras têm maior possibilidade de acertar a bola de papel no cesto, como mostra a Figura 1,¹ enquanto os alunos das últimas fileiras têm essa chance reduzida. No debate sobre as minorias e sobre as elites, percebe-se que os grupos mais próximos ao poder conseguem maior benefício do Estado, enquanto os grupos marginalizados, mais afastados do poder, possuem menos chance. Essa atividade também aponta a questão da meritocracia como imprópria para uma sociedade desigual, em que as pessoas partem de pontos bastante diferenciados, e os grupos que circundam o poder dificultam a aproximação dos outros.
- **Dinâmica:** ditados trocados.
- **Objetivo:** conhecer o sentido da racionalidade nos estudos weberianos.
- **Desenvolvimento:** tirinhas de papel com ditados populares impressos são entregues aos alunos. Cada tira de papel tem apenas uma parte de um ditado. Os alunos formam duplas e explicam o sentido no novo ditado criado por eles, atribuindo uma definição racional e contextualizada à sentença formada. Exemplo: o aluno A recebeu a tira “Filho de peixe...” e aluno B ficou com a tira “... tanto bate até que fura.”. Essa dupla A e B deve apresentar uma explicação lógica à nova sentença criada.
- **Resultados:** a criatividade dos alunos e o conhecimento da realidade fazem surgir explicações lógicas, contextualizadas e divertidas para os novos

¹ Nas figuras que retratam os alunos, as imagens foram embaçadas para garantir a não identificação dos mesmos

pensamentos surgidos a partir de trechos diferentes de ditados populares. Essa atividade também permite a percepção de como os ensinamentos expressam uma racionalidade que forma a base de uma cultura e é repassada de geração em geração.



FIGURA 2



FIGURA 3

- **Dinâmica:** Assassinato na área.
- **Objetivo:** discutir temas relacionados à segurança pública e às diversas formas de violência.
- **Desenvolvimento:** os alunos formam grupos de investigação e são chamados a desvendar um crime em que a vítima e o acusado são adolescentes da idade deles. Nas simulações, usa-se um manequim de vitrine, como se vê nas figuras abaixo. Cada grupo recebe fichas criminais, laudos periciais e depoimentos de testemunhas. Dentre os vários suspeitos, os grupos desvendam o mistério e apontam o culpado, a partir da análise das informações recebidas.
- **Resultado:** as investigações são acompanhadas por debates e reflexões sobre a violência na atualidade e suas diferentes formas de apresentação: contra jovens, negros, pobres, mulheres, estrangeiros, etc.



FIGURA 4

- **Dinâmica:** incêndio.
- **Objetivo:** diferenciar grupo de multidão.
- **Desenvolvimento:** a dinâmica é precedida pela leitura da reportagem da Folha de S. Paulo, do dia 02/02/1974, intitulada A multidão atrapalhou o socorro.² Após a leitura, é discutida a ação das pessoas no momento do incêndio, quando se portaram como multidão, desrespeitando a ordem e prejudicando a ajuda às vítimas, e, no momento seguinte, as pessoas se portaram enquanto grupo, seguindo regras e se organizando para ajudar as vítimas com a doação de sangue. Na sequência do debate, há a simulação de um incêndio na sala de aula e é estipulado um tempo curto para que os alunos consigam escapar do perigo: um minuto, em média. Para isso, é entregue a cada aluno uma folha de papel A4 e solicitado que cortem a folha em quatro partes iguais, formando, assim, quatro cartões que devem ser numerados de 1 a 4. Nesse momento, é anunciado o incêndio e iniciada a contagem do tempo, sendo os alunos informados de que serão considerados sobreviventes os que conseguirem ter em mãos quatro cartões com o mesmo número.

² Ver em < <http://miolodelivro.blogspot.com.br/2016/07/incendio-no-joelma-as-chamas-que.html> > ou < <http://www.oocities.org/sociedadecultura/regularidadessociologia.html> >.

- **Resultados:** correndo contra o tempo, os alunos se agitam em busca de cartões com a numeração igual. Geralmente, não há respeito às regras, nem aos colegas, tendo alguns deles tomado cartões de outros ou feito a troca errada. A solução prática se daria com os alunos formando quartetos e trocando os cartões entre si. Por isso, nessa atividade, independentemente do número de alunos em sala, apenas três pessoas, no máximo, não sobreviveriam. A dinâmica é sucedida por um debate sobre o comportamento dos indivíduos no grupo e na multidão, em analogia ao ocorrido no caso descrito na reportagem. Essa atividade também é recomendada para a compreensão da solidariedade no estudo de Durkheim.

- **Dinâmica:** estourar balões inimigos.
- **Objetivo:** debater sobre as culturas e as diferenças culturais.
- **Desenvolvimento:** metade da sala recebe balões azuis, e a outra metade recebe balões vermelhos. Todos recebem uma fita de papel enrolada. Quando autorizados, todos abrem a fita de papel ao mesmo tempo. Nela está escrito: Estoure os balões dos seus inimigos e ajude a proteger os balões dos seus amigos.
- **Resultados:** assim que leem a fita, os grupos entram em confronto para estourar os balões. Após todos estarem sem os seus balões, é perguntado à turma por que procederam daquela forma. Não havia ordem para estourar os balões dos colegas, mas apenas os dos inimigos. Não havendo inimigos na sala, nenhum balão deveria ser estourado. A dinâmica é seguida por uma discussão sobre a intolerância ao diferente. É debatido que a história nos mostra como foi fácil, em

diferentes épocas, convencer bons cidadãos de que o diferente é um inimigo em potencial, fazendo-os agir com violência contra o outro, seja pela diferença religiosa, de cor, de gênero, de região geográfica, etc. Essa atividade também pode ser utilizada nas aulas sobre dialética, ideologia e etnocentrismo.



FIGURA 5

- **Dinâmica:** olhos vendados.
- **Objetivo:** estudar a solidariedade em Durkheim.
- **Desenvolvimento:** metade dos alunos da sala tem os olhos vendados e são guiados pela outra metade. Sem tocar uns nos outros, apenas usando a fala, os alunos que não estão vendados conduzem os que estão com a venda nos olhos durante um passeio pela escola. Em outro momento, os alunos trocam de papéis.
- **Resultados:** os participantes percebem a necessidade de confiança nos membros do grupo e a importância da solidariedade para uni-los nessa atividade. Essa dinâmica também foi utilizada nos estudos sobre deficiência, minorias, tolerância e reciprocidade.

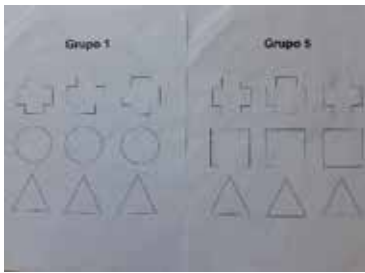


FIGURA 6



FIGURA 7

- **Dinâmica:** preenchimento das formas.
 - **Objetivo:** entender os processos sociais (cooperação, competição, acomodação e conflito).
 - **Desenvolvimento:** os grupos recebem uma ficha, com formas geométricas diferentes, conforme Figura 6, e um envelope contendo nove peças geométricas diferentes em formas e cores, conforme Figura 7. O desafio de cada grupo é preencher a sua ficha com as figuras semelhantes e em cores iguais. Para isso, terão que trocar peças com os outros grupos, fornecendo figuras que lhes faltam e recebendo as figuras de que necessitam.
 - **Resultado:** internamente, os membros dos grupos se ajudam e assimilam a divisão de tarefas. Externamente, os grupos auxiliam os outros em trabalhos colaborativos e, quase sempre, todos finalizam as suas tarefas quase que ao mesmo tempo. A cooperação geralmente é alta. Essa dinâmica pode ser sucedida pela dinâmica da montagem da bandeira, para efeitos de comparação dos comportamentos dos indivíduos e grupos.
-
- **Dinâmica:** dobradura de papel com uma mão.
 - **Objetivo:** incentivar o trabalho colaborativo.

- **Desenvolvimento:** individualmente, cada aluno deve fazer um barquinho de papel, seguindo os passos de um dos colegas que guiará a turma, para que todos realizem a tarefa no mesmo ritmo. Em seguida, a mesma tarefa deve ser realizada em duplas, agora, com cada um usando apenas uma mão.
- **Resultado:** o mesmo trabalho, anteriormente feito por duas mãos, agora é realizado de forma colaborativa e ainda mais desafiadora, também com duas mãos, porém de pessoas diferentes. Os alunos percebem a necessidade de estar em harmonia com o outro e ficam mais realizados quando conseguem superar esse desafio.

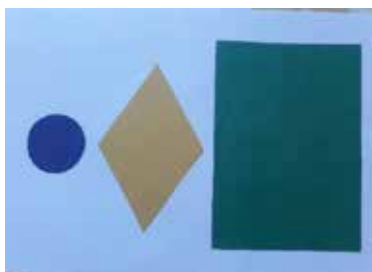


FIGURA 8



FIGURA 9

- **Dinâmica:** montagem da bandeira.
- **Objetivo:** comparar os processos sociais (cooperação, competição, acomodação e conflito).
- **Desenvolvimento:** os grupos recebem a missão de montar uma bandeira. O primeiro grupo recebe cinco retângulos verdes, o segundo grupo recebe cinco losangos amarelos, o terceiro recebe cinco círculos azuis, o quarto grupo recebe cinco faixas brancas e R\$

50,00³ e, por fim, o sexto grupo recebe R\$ 100,00. A cada grupo é entregue, também, uma tabela com os valores de cada peça: retângulo = R\$ 40,00, losango = R\$ 30,00, círculo = R\$ 20,00, e faixa = R\$ 10,00. Todos os grupos têm a responsabilidade de montar a bandeira e, para isso, precisam vender as peças excedentes e comprar as peças que faltam. Os grupos 1 e 2, além da bandeira, precisam devolver os valores arrecadados, sendo R\$ 100,00 para o primeiro e R\$ 50,00 para o segundo.

- **Resultados:** os grupos sentem dificuldades para comercializar as peças. Há uma redução da cooperação e uma ampliação da competitividade. A existência de um valor empregado, simulando o uso de dinheiro, desperta nos grupos a desconfiança e o interesse em ganhar vantagens. A dinâmica é sucedida por um debate para analisar os comportamentos apresentados pelos indivíduos e grupos. Essa dinâmica pode ser realizada após a dinâmica do preenchimento das formas, com os mesmos grupos, assim permitindo a comparação entre a atividade com escambo e a regulada pelo capital. A dinâmica ainda pode auxiliar no debate sobre o espírito do capitalismo do pensamento weberiano. Ela pode anteceder a dinâmica do Titanic para demonstrar as relações de classe no capitalismo.
- **Dinâmica:** salvando-se do Titanic.
- **Objetivo:** trabalhar as relações na sociedade de classes.
- **Desenvolvimento:** essa atividade se aproxima da

³ Recomenda-se a criação de uma cédula própria para a dinâmica, com desenhos diferentes de uma cédula original.

dinâmica do incêndio, em sua formulação, e da dinâmica de jogar bolinhas de papel no cesto, em seus resultados. Ela consiste em uma classificação dos alunos em três grupos. Os alunos das primeiras fileiras de bancas recebem quatro cartões (formato de $\frac{1}{4}$ do papel A4), sendo três em cores iguais e apenas um de cor diferenciada. Os alunos do meio da sala também recebem quatro cartões, sendo dois de uma mesma cor e os outros dois em cores diferentes. Os alunos que se sentam no fundo da sala, nas últimas bancas, recebem quatro cartões em cores diferentes. Após assistirem a trechos do filme Titanic, nos quais são mostradas as diferentes classes viajando em uma mesma nau, é feita uma simulação de naufrágio, em que conseguirão ter acesso aos barcos salva-vidas os passageiros que apresentarem, dentro de um minuto, quatro cartões de uma mesma cor.

- **Resultados:** salvam-se mais alunos dentre os que estavam na frente e receberam três cartões de uma mesma cor, restando-lhes apenas um único cartão a ser trocado. Os alunos percebem a dificuldade diferenciada imposta a cada grupo. Essa atividade mostra que as barreiras presentes na sociedade de classes não são apenas físicas, do local onde cada um está situado, mas também de condições materiais. Os indivíduos melhor posicionados socialmente e com mais recursos recebem um tratamento diferenciado e, assim, ampliam as suas chances de alcançar os seus objetivos. Junto com a dinâmica de jogar bolinhas de papel no cesto, essa atividade permite uma discussão sobre a falácia da aplicação da meritocracia em uma sociedade desigual, onde os indivíduos partem de pontos e de condições bastante diferenciadas, sendo, portanto, a valorização do mérito uma forma

de manter os benefícios e privilégios de um mesmo grupo que se perpetua no poder.



FIGURA 10



FIGURA 11

- **Dinâmica:** quem quer ser um milionário?
 - **Objetivo:** revisar os conteúdos trabalhados na disciplina.
 - **Desenvolvimento:** a classe é separada em dois grupos, e a cada um deles é apresentada uma questão, em ordem sequenciada. As questões são respondidas individualmente, podendo o respondente consultar ou não o seu grupo. Caso o aluno acerte a resposta sem consulta, ganha um ponto para o seu grupo. Caso ele faça a consulta ao grupo e acerte a resposta, ganha apenas meio ponto. As questões são apresentadas de forma alternada, uma para cada grupo.
 - **Resultado:** as questões permitem aos alunos, de ambos os grupos, revisarem os assuntos gerais anteriormente trabalhados na disciplina. Essa dinâmica de revisão se mostra bastante empolgante quando antecede a atividade avaliativa da turma.
-
- **Dinâmica:** abrigo subterrâneo.
 - **Objetivo:** identificar valores sociais e preconceitos.

- **Desenvolvimento:** em uma simulação em que a sala de aula representa um abrigo subterrâneo, os alunos, reunidos em pequenos grupos (recomenda-se quatro ou cinco pessoas), recebem uma ficha com a descrição dos sujeitos que estão fora do abrigo e pleiteando a entrada.⁴ Os grupos precisam informar os que podem entrar no abrigo, os que devem ficar de fora e justificar as suas escolhas.
- **Resultado:** os grupos apresentam critérios variados para justificar as escolhas. Alguns alegam que consideraram a idade dos pleiteantes, ou a profissão desses e, conseqüentemente, a utilidade do sujeito para o grupo abrigado, e, em alguns casos, é possível identificar que as escolhas são baseadas em valores, crenças e pré-julgamentos, a depender da formação do grupo que fez as escolhas. Por exemplo, se o grupo é predominantemente formado por meninos ou meninas, a questão de gênero pode fazer diferença na seleção dos que entram ou não no abrigo.



FIGURA 12

- **Dinâmica:** 1 minuto de fama.
- **Objetivo:** perceber a influência da publicidade no incentivo ao consumismo.

4 Ver em < <http://www.rhportal.com.br/dinamicas-de-grupo/abrigo-subterrneo/> > ou < <http://www.passatempoespirita.com.br/products/abrigo-subterr%C3%A2neo/> >.

- **Desenvolvimento:** após conhecer a diferença entre propaganda e publicidade e entre consumo e consumismo, e depois de assistir e debater sobre alguns comerciais, conhecendo a sua finalidade de incentivar o consumismo, os alunos são orientados à produção de uma peça publicitária de um minuto. Em grupos, eles precisam elaborar um roteiro, planejar a encenação, realizar a filmagem, utilizando o celular, e apresentar aos colegas o comercial em que alguns produtos são desmascarados, de forma crítica, como o exemplo de uma publicidade que denunciou a grande quantidade de sódio nos alimentos, ou de forma satírica, como uma publicidade que reproduziu as campanhas apelativas ao estereótipo de beleza feminina.
 - **Resultados:** os grupos produzem filmagens criativas e instrutivas, que ilustram e divertem a aula, além de revelar o outro lado do mercado publicitário, voltado para a manipulação dos produtos e dos consumidores.
-
- **Dinâmica:** pintura em dupla.
 - **Objetivos:** perceber as dificuldades e conhecer as necessidades do trabalho em conjunto.
 - **Desenvolvimento:** em duplas, os alunos recebem folha de papel A3 e lápis de cera. Eles são orientados a desenhar livremente, cada um em uma parte da folha. Alguns minutos depois, a dupla inverte a posição da folha para que um continue o desenho do outro. Em seguida, uma dupla troca a folha com outra dupla e segue complementando o desenho do colega. Posteriormente, a folha volta ao ponto inicial.
 - **Resultados:** os alunos apontam se o desenho foi melhorado ou não pelo colega da dupla e depois pelos colegas da outra dupla. Nessa ação, eles entendem

que o desenho que se tem no final já não é mais o que pensaram originalmente. Percebem que o trabalho grupal se sobrepõe ao interesse individual. Essa atividade permite a reflexão sobre o resultado de um trabalho coletivo, em que os interesses individuais prescrevem, enquanto se sobressaem os interesses gerais. O produto resultante das diferentes mãos que participaram do desenho não é o que o primeiro desejava, mas representa o trabalho coletivo com a junção dos diferentes interesses e intervenções dos colegas.



FIGURA 13

- **Dinâmica:** escola ou prisão.
- **Objetivo:** conhecer as instituições de sequestro (instituições de reclusão em Foucault)
- **Desenvolvimento:** são apresentadas imagens em planofechado e os alunos identificam de que ambiente se trata. Na sequência, a imagem é ampliada, permitindo a visualização do local. Algumas imagens devem ser captadas de locais comuns aos alunos, outras podem ser extraídas de sites diversos da internet. Outra possibilidade é o uso das imagens do jogo *School or Prison*.⁵

⁵ Ver em < <http://maristane.com/school-or-prison/> > ou < <http://maristane.com/school-or-prison/pt-BR/> >.

- **Resultado:** ao longo da apresentação das imagens, os alunos percebem as semelhanças entre as instituições de sequestro, por mais diferenciadas que sejam as suas finalidades, e identificam na escola o funcionamento da disciplina e do controle nos moldes do panóptico.
- **Dinâmica:** caixa de pantomimas.
- **Objetivo:** relacionar *status* e papéis sociais.
- **Desenvolvimento:** Em uma caixa são colocadas variadas imagens que retratam profissionais em atuações diferenciadas, como, por exemplo, trabalhadores em um canteiro de obras, médicos e enfermeiros em uma cirurgia, políticos no parlamento, policiais em ação nas ruas, etc. Em pequenos grupos, os alunos representarão mimeticamente o conteúdo da imagem, para que os demais identifiquem o papel social e descrevam o *status* do profissional representado na cena.
- **Resultados:** as apresentações permitem aos alunos a verificação, de forma divertida, de diferentes papéis presentes nas relações sociais e do *status* social relacionado a cada um deles.



FIGURA 14

- **Dinâmica:** foto & conceito.
- **Objetivos:** revisar e contextualizar conceitos abordados nas aulas.
- **Desenvolvimento:** recomenda-se a aplicação dessa dinâmica no final do curso, como uma atividade de revisão, quando os alunos lembrarão, em sala de aula, de alguns conceitos empregados nas aulas de Sociologia e, em seguida, sairão da escola para fotografar cenas cotidianas que representem um ou mais dos conceitos revisados. Em outro momento, as imagens são projetadas para a turma e o(s) autor(es) da foto explica(m) o conceito apropriado.
- **Resultados:** essa atividade permite a revisão dos conceitos mais utilizados nas aulas de Sociologia, por meio da apresentação de fotos que revelam a aplicação prática do conceito e a sua utilização no dia a dia. Como exemplo, os alunos fotografaram o comércio informal no entorno da escola e associaram a imagem ao conceito marxista de exército industrial de reserva. Outros mostraram a foto de um grupo de alunos jogando com o uso do celular e apresentaram os conceitos de assimilação cultural e coesão social.

- **Dinâmica:** poemas e despedidas.
- **Objetivos:** externar sentimentos e preparar para o afastamento (despedida de final de ano).
- **Desenvolvimento:** essa dinâmica é recomendada a ser aplicada no final do curso, como atividade de despedida. A cada aluno é entregue, de forma aleatória, um poema (dentre os poemas clássicos da nossa literatura) e um nome de um dos colegas da turma. Cada um deve observar no seu poema o trecho que pode ser empregado para falar do colega. Permite-se alguma pequena adaptação do texto para se adequar ao sentimento que se queira externar sobre o colega. Após todos apresentarem uma parte do poema que se refere ao colega, é feita uma segunda rodada de apresentação, dessa vez ficando à disposição dos alunos o destinatário da mensagem.
- **Resultados:** esse momento de despedida é, normalmente, acompanhado por um clima de emoção em que cada um externa ao colega sentimentos que não foram ditos antes, por ser esse um último momento para que, em grupo, pensem o quanto se ajudaram mutuamente e superaram dificuldades ao longo do(s) ano(s) em que ficaram juntos, algo que seria muito mais penoso se não estivessem unidos como um importante grupo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dinâmicas aqui apresentadas têm por objetivo contribuir com a consecução do trabalho de professores e futuros professores de Sociologia, podendo ser usadas na abordagem de variados temas, mas sem a pretensão de se colocarem como modelos prontos a serem replicados em qualquer

situação, ao contrário, devendo cada professor considerar as peculiaridades de sua turma e de cada momento. O docente deve levar em conta as temáticas abordadas e empregar as dinâmicas como complementação a esses conteúdos, para que a ação prática possibilitada por essas atividades não seja vista pelos alunos como uma substituição às leituras e aos diálogos em sala, e tampouco como um mero exercício recreativo.

Por isso, faz-se necessário, antes mesmo da escolha das atividades e do seu planejamento, conhecer bem os alunos e os recursos disponibilizados, bem como os conteúdos a serem ministrados, para que o docente não incida no risco de inserir em suas aulas algumas dinâmicas inapropriadas. Com isso, torna-se fundamental, além de compreender a dinâmica a ser aplicada, compreender igualmente o ambiente, o espaço e o tempo da aula, para, assim, ajustar essas dinâmicas às necessidades e realidade da escola, da turma e da disciplina. Por fim, recomenda-se aos docentes o uso mais constante das dinâmicas, não abrindo mão dessas ferramentas práticas de mobilização e diversificação das aulas, que tendem a ajudar o professor em sua atuação na rotina profissional.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria Lúcia. **Oficinas em dinâmicas de grupo**: um método de intervenção psicossocial (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- AUBRY, Jean-Marie; SAINT-ARNAUD, Yves. **Dinâmica de grupo**: iniciação a seu espírito e algumas de suas técnicas. São Paulo: Loyola, 1978.
- CARMO, Erinaldo Ferreira. Envolvimento do Estudante na escola: teoria e prática em um estudo de caso. São Paulo, **Revista Olh@**

res, v. 5, n. 2, p. 71-89, jul. 2017. Disponível em: < <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/647> >. Acessado em: 22/03/2018.

CUNHA, Marcia Borin. Jogos no Ensino de Química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Revista Química Nova na Escola**, v. 34, n. 2, p. 92-98, mai. 2012.

CARACTERÍSTICAS FÍSICO-AMBIENTAIS E SOCIOECONÔMICAS OBSERVADAS DURANTE O TRABALHO DE CAMPO: (viaje de estúdio) realizado no trecho San Miguel de Tucumán-Tafí del Valle, Argentina, e sua aplicação em sala de aula

Soênia Maria Pacheco, Ana Isabel Rivas e Hernani
Loebler Campos

INTRODUÇÃO

A República Argentina localiza-se na porção sul da América do Sul, possuindo uma área de 2.780.400 Km². A língua oficial é o espanhol, e a capital, a cidade independente de Buenos Aires. Seu território divide-se em 23 províncias, sendo que uma delas denomina-se Tucumán. Esta, por sua vez, é composta por dezessete departamentos; tem como sede governamental a cidade de *San Miguel de Tucumán*, localizada no departamento Capital e que se estende por 91 Km²; encontra-se a noroeste do território argentino, a 1.311 quilômetros de Buenos Aires; possui 22.524 Km², sendo a menor das províncias argentinas; e sua população totaliza 1.475.384 habitantes, segundo dados do censo de 2010 (INDEC, 2010 *Censo Nacional de Población y Viviendas 2010*).

O percurso escolhido no presente artigo inicia-se na cidade de *San Miguel de Tucumán*, seguindo através da rodovia estadual 301 na direção norte-sul, pela planície central tucumana, onde, na altura de *Famaillá*, toma-se a Estrada Federal

38, permanecendo-se na mesma direção. Ao chegar-se à localidade de *Acheral* – comunidade rural de 7 mil habitantes do departamento *Monteros* –, muda-se para sudeste-noroeste, agora na rodovia estadual 307, quando se inicia a subida pelas montanhas, nas proximidades do Engenho Santa Lúcia, onde a direção passa a ser centro-oeste até *Tafí del Valle*.

No presente trabalho, visa-se apresentar, portanto, as variações físico-ambientais e socioeconômicas do trajeto que segue de *San Miguel de Tucumán*, departamento Capital, até *Tafí del Valle*, departamento homônimo, à medida que se vão percorrendo as planuras tucumanas e subindo os cerca de 3.000 metros de altitude das serras pampeanas; em seguida, objetiva-se mostrar a diversidade da organização do espaço geográfico a partir de tais mudanças naturais; e, por fim, trazer uma contribuição à aplicação dessas informações em sala de aula, com o intuito de explicar aos alunos como a atuação conjunta de elementos físicos resulta em evidente diversidade natural, podendo esta estar associada a modos de ocupação e de organização do espaço geográfico, a partir das características naturais do lugar.

Outra contribuição importante deste trabalho é oferecer à prática docente um exemplo real, vivenciado por seus autores através de uma *Viaje de Estudio* – aula de campo – sobre a relação homem-natureza, tendo como cenário uma região de grande atração humana e de beleza natural singular, a fim de tornar mais eficaz e prazerosa a compreensão dos estudantes sobre o tema.

1. Localização geral: país, província, departamento, comuna e município

Na província de Tucumán, Argentina (Figura 1), encontram-se dezessete departamentos (Figura 2).



FIGURA 1: Localização de Tucumán, Argentina

FONTE: <http://mapasblog.blogspot.com.br/2015/08/mapa-da-provincia-de-tucuman-argentina.html>

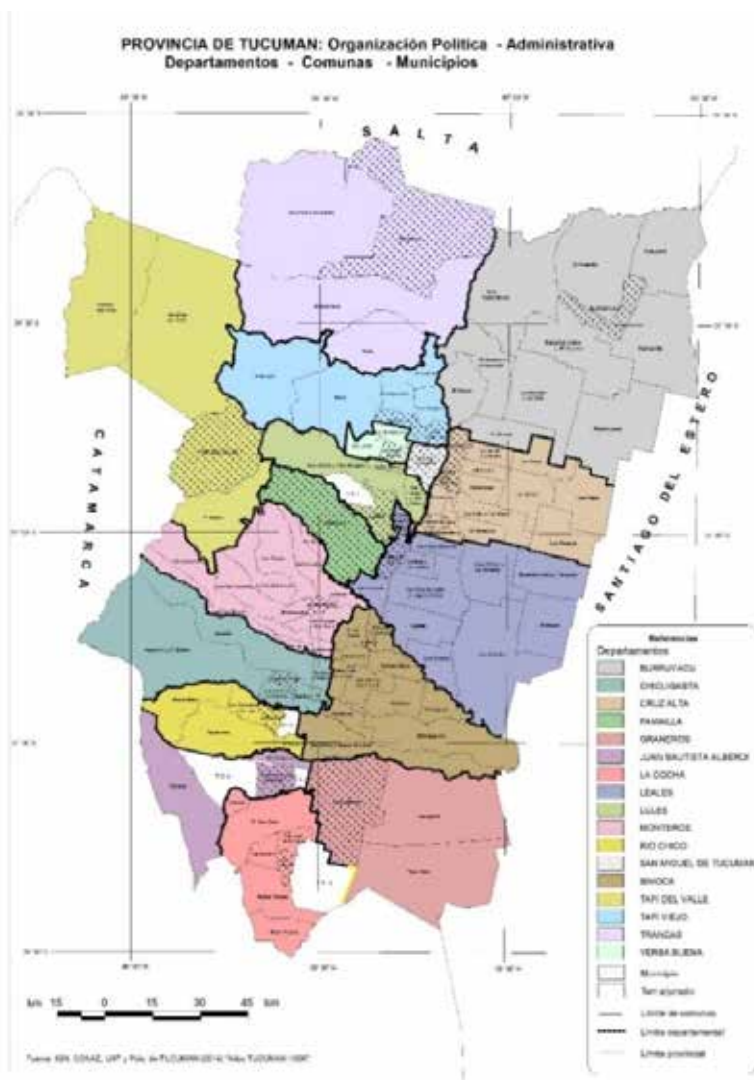


FIGURA 2: Tucumán e sua organização político-administrativa

FONTE: Instituto Geográfico Nacional – Tucumán

Durante a realização da aula de campo, foram percorridas áreas pertencentes aos departamentos Capital – ponto

de partida e onde se encontra a cidade de *San Miguel de Tucumán*, sede do Governo da Província (Figura 3) –, *Lules*, *Famaillá*, *Monteros* e, finalmente, *Tafí del Valle* (Figura 4).



FIGURA 3: Casa do Governo de Tucumán em San Miguel de Tucumán

FONTE: os autores – setembro/2016



FIGURA 4: Rota percorrida de *San Miguel de Tucumán* até *Tafí del Valle*

FONTE: [https://www.google.com.br/maps/@-26.9724607,-](https://www.google.com.br/maps/@-26.9724607,-65.3099723,81282m/data=!3m1!1e3)

[-65.3099723,81282m/data=!3m1!1e3](https://www.google.com.br/maps/@-26.9724607,-65.3099723,81282m/data=!3m1!1e3)

Tafí del Valle é o município mais populoso do departamento de nome homônimo. Com 4.450 habitantes, segundo o *Censo Nacional de Población y Viviendas* de 2010, o município em tela divide espaço dentro do Departamento com as Comunas Rurais *El Mollar*, *Amaicha del Valle* e *Colalao del Valle* (Figura 2) e tem como centro administrativo a *Villa de Tafí* (Figura 5). Esta, por sua vez, é o principal centro administrativo e de serviços do município de *Tafí del Valle*, que abarca 32% (4.450 habitantes) da população do departamento, cujo total é de 13.915 pessoas (Censo 2010) numa área de 2.741 km² (Figura 2).



FIGURA 5: *Villa de Tafí*

FONTE: os autores – setembro/2016

2. A rota percorrida e suas características geomorfológicas

Iniciou-se essa viagem na cidade de *San Miguel de Tucumán* através da rodovia provincial 301 (Figura 6).

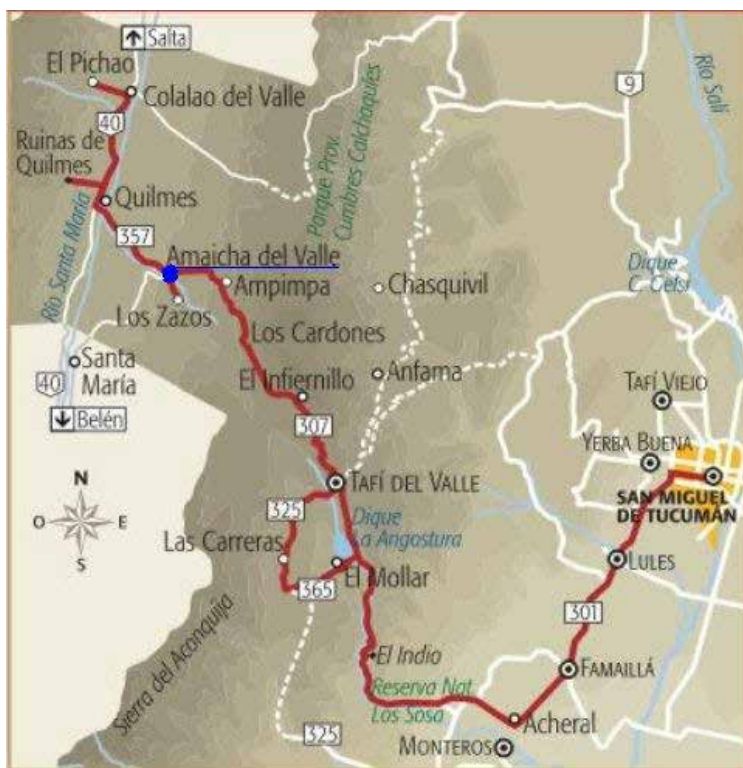


FIGURA 6: Circuito Valles Calchaquíes

FONTE: <https://spanishlessonsuenosaires.files.wordpress.com/2010/07/mapa-valles-calchaquies.jpg>

Na primeira porção do percurso, foi observada a planície central tucumana, que constitui a extremidade ocidental do Grande Chaco (Figura 7) e, em seguida, foi iniciada a subida ao Vale Intermontano de Tafí, ou seja, a província de Tucumán apresenta planuras a leste e montanhas a oeste (Figura 8). É importante realçar que o Grande Chaco estende-se, ainda, para o leste da província, compondo uma terceira unidade geomorfológica, a planície oriental do Chaco tucumano, como se verificará no item 5.



FIGURA 7: Grande Chaco

FONTE: https://en.wikipedia.org/wiki/Gran_Chaco#/media/File:GranChacoApproximate.jpg



FIGURA 8: Mapa Físico da Província de Tucumán

FONTE: <http://www.argentinaxplora.com/destinos/tucuman/mapa-tucuman.html>

Pode-se afirmar, portanto:

La parte llana de la provincia es el extremo occidental del Gran Chaco, mientras que las formaciones montañosas del oeste son más heterogéneas: al norte, por ejemplo, se hallan las sierras subandinas, en tanto que en la parte occidental predominan las sierras pampeanas. Los cordones montañosos de Tucumán están separados por bolsones y valles. Sin duda, las cumbres más importantes de la provincia son las Calchaquíes, que engalanan el sector meridional de la Puna, y la sierra del Aconquija, donde se localizan los picos más altos, como el Nevado del Candado, de 5.450 mts y el cerro del Bolsón, de 5.550 mts (Fonte: <http://www.tucuman-ar.com/sturismo/provin/geogra/>).

Ao longo da Rodovia 307, estende-se o rio de *Los Sosa* (Figura 9), que acompanha a sinuosa estrada, descendo as montanhas íngremes do Vale Intermontano de *Tafí* (Figuras 8 e 9), que está localizado na porção centro-ocidental da Província e ocupa uma área de 450 Km², formando uma parte da unidade morfoestrutural das Serras Pampeanas, estando entre o sistema orográfico de *Cumbres Calchaquíes* e *Sierras del Aconquija*, como se vê no desenho (Anexo 1). O vale está limitado pela abertura do *Infiernillo* ao norte (3.042m), que será mostrado posteriormente; o cerro *Ñuñorco Grande* ao sul (3.321m); as cimeiras de *Mala Mala* ou de *Tafí* (3.476m) e as cimeiras *Calchaquíes* (4.660m) a leste; e o cerro *Muñoz* (4.437m) a oeste.



FIGURA 9: Rio *Los Sosa*

FONTE: os autores (setembro/2016)

No centro dessa bacia, destaca-se uma formação orográfica particular, o cerro do Meio ou *Loma Pelada* com 2.680m, que separa o vale em duas seções: a oriental e a ocidental (Figura 10).



FIGURA 10: *Loma Pelada*

FONTE: os autores (setembro/2016)

Na seção oriental estão as populações de *Tafí del Valle*, *Los Cuartos* e *El Mollar*; e na seção ocidental, encontram-se as localidades de *La Ovejera*, *Rodeo Grande* e *Las Carreras*, como se observa nas figuras 6 e 8.

3. Características climáticas, hídricas e vegetacionais

Na província de Tucumán, destacam-se três tipos climáticos principais, distribuídos, fundamentalmente, em faixas paralelas: na porção mais oeste, o árido de serras e campos; na faixa central, o subtropical serrano; e a leste, o clima subtropical com estação seca (Figura 11).



FIGURA 11: Mapa de Climas da Província de Tucumán

FONTE: <http://mapoteca.educ.ar/.files/index.html.1.8.html>

Especificamente, o Vale de *Tafí*, em área sob os climas subtropical serrano e árido de serras e campos, apresenta condições climáticas semiáridas, com chuvas de verão, concentradas no período de outubro a abril, com índice pluviométrico em torno de 400 e 430 mm/ano. Durante a estação seca, especialmente nos meses de junho, julho e agosto, registram-se precipitações nevais e geadas. Sua temperatura média anual equivale a 18°C, mas apresenta verão quente/moderado, com temperaturas entre 16°C e 21°C, e invernos frios com registros entre 4°C e 10°C (Figura 12).

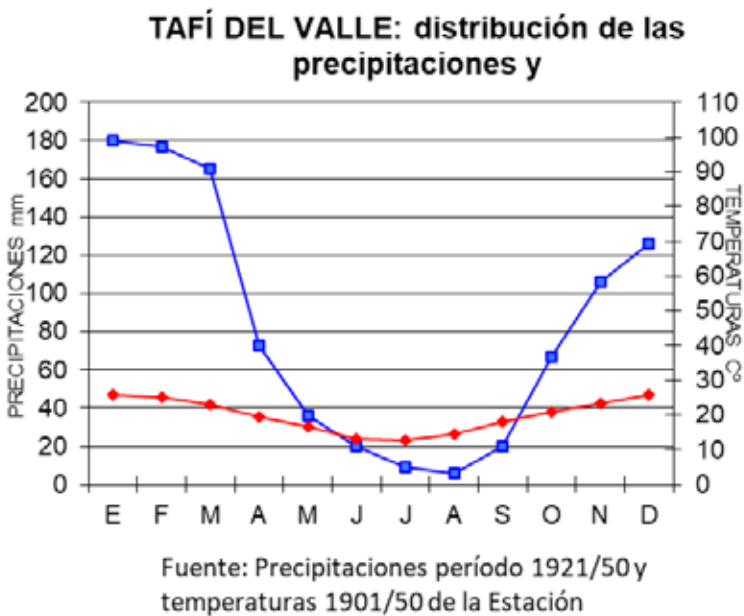


FIGURA 12: Climograma de Tafí del Valle

No que se refere aos aspectos hídricos, a principal bacia hidrográfica corresponde à do rio *Tafí*, cuja nascente encontra-se na abertura do *Infiernillo* (Figura 13), atravessa o vale de norte a sul e recebe, em seu trajeto, reforço de seus afluentes

em ambas as margens. Na margem direita, do rio *Blanco*, da *Ovejería*, *Las Carreras* e *El Mollar*; e, na margem esquerda, o arroio *La Quebradita* ou *Blanquito*.



FIGURA 13: *El Infiernillo*

FONTE: <http://www.fotopaises.com/foto/59751>

Esse conjunto hidrográfico apresenta regime irregular, ou seja, durante os períodos úmidos e com fortes chuvas de verão, o local torna-se suscetível aos movimentos de massa. Tal fato sucede porque esses rios correm por vertentes abruptas do setor oriental do vale e mobilizam, principalmente no verão, um importante volume de água e material de erosão, tais como pedregulhos, seixos rolados e lama. Devido ao acelerado crescimento urbano sobre essa área, esses rios se convertem em possíveis geradores de deslizamentos de terra, como o que ocorreu na década de 1990 no rio *Blanquito*, destruindo casas e estradas.

Vale ressaltar que a *Abra El Infiernillo*, como é mais conhecido, corresponde a um divisor de águas, com altitude de 3.042

m. Esse é o ponto exato do limite entre duas grandes bacias hidrográficas, a do rio *Amaicha* que, após um longo percurso, deságua no rio *de La Plata* e a do rio *Tafi-Angostura*, que compõe o sistema hidrográfico do rio *Sali-Dulce* (Figura 14).

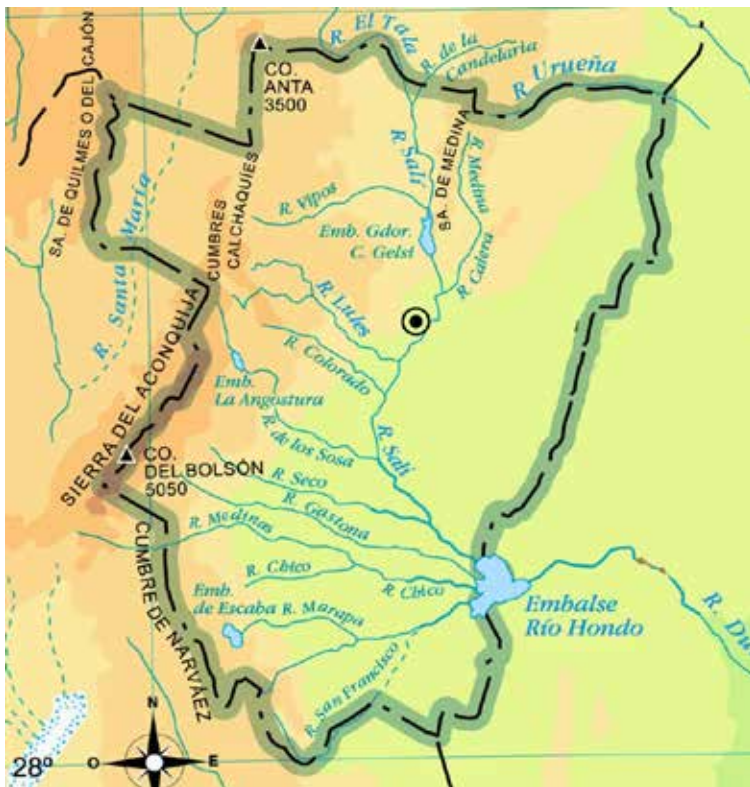


FIGURA 14: Rede hidrográfica de Tucumán

FONTE: <http://mitucuman.blogspot.com.br/2011/06/la-diversidad-y-grandiosidad-de.html>

No tocante aos aspectos fitogeográficos, à medida que se percorre a planura tucumana, onde se estende o sistema hidrográfico do *Salí* (Anexo 2), tem-se a presença de uma

floresta empobrecida e aberta, dando lugar em diversos trechos ao cultivo, podendo-se considerar uma área de transição situada entre 350 e 1.300 metros de altitude, sob clima subtropical com estação seca e onde se encontra o município de Acheral.

Tomando-se o sentido centro-oeste, ainda seguindo pela Provincial 307, galgam-se as vertentes íngremes com destino à Vila de *Tafi*. As condições fitogeográficas gradativamente vão se configurando sob clima subtropical serrano, entre 1.300 e 2.200 metros, apresentando-se uma floresta subtropical de montanha (Figura 15). Em seguida, entre 2.200 e 3.000 metros, na transição para o clima árido de serra e campos, verifica-se a presença marcante das pradarias (Figura 16) e dos bosques montanhosos de *alisos* e *queñoas*, já no Vale de *Tafi*, citado no item 3. Essa espécie marca o limite das árvores, desenvolvendo-se em solos aluviais e coluviais que são, em geral, altamente suscetíveis à erosão. Acima desse patamar, floresce a estepe *puñena* (Anexo 2) sob as mesmas condições ambientais.



FIGURA 15: Floresta subtropical de montanha (Mirante do Índio)

FONTE: os autores (setembro/2016)



FIGURA 16: Pradarias

FONTE: os autores (setembro/2016)

Ainda na ascensão pelas vertentes, as condições climáticas mudam, podendo-se apreciar o domínio da estepe *puneña* (Figura 17). Também é possível distinguir, nas encostas expostas aos ventos úmidos do sul e, conseqüentemente, concentradoras de considerável quantidade de chuvas, associações arbóreas abertas e até bosques espessos. Nas partes baixas e exteriores de vários córregos, é possível encontrar bosques de amieiro (*Alnus glutinosa*), bem como nas margens de rios e arroyos. As áreas com amieiro ampliam-se dentro da bacia de sul a norte na vertente oriental. Na vertente oposta, a superfície com amieiro aumenta até o sul. Esse bosque ascendente pode ser observado em altitude de até 2.700m.



FIGURA 17: Estepe *Puneña*

FONTE: os autores (setembro/2016)

4. Aspectos humanos da aula de campo

Considerando-se o roteiro que se iniciou na cidade de *San Miguel de Tucumán*, seguindo-se pelas planuras, como ressaltado no item 2, concentra-se nessa área um conjunto de povoados com diversas funções administrativas, ou seja, são localidades sedes de Comunas Rurais e cidades com funções municipais (Figura 18).



FIGURA 18: Pórtico de entrada de cidade com função municipal

FONTE: os autores (setembro/2016)

De *San Miguel de Tucumán* até *Acheral* – que constitui uma comunidade rural –, ainda seguindo a Rota Provincial 301, observa-se alta densidade de ocupação do solo, alternando-se atividades industriais e agrícolas – nesta, especialmente com a predominância da cana-de-açúcar (Figura 19). Percebe-se, então, a presença de diversos Engenhos (Figura 20), alguns ativos e outros fechados ou inativos, ao longo do trecho acima citado, como o *San Pablo*, *Lules*, *Nueva Baviera*, *la Fronterita*, entre outros; e de *Acheral* até o início da subida pelas montanhas, surge o *Santa Lucía*.



FIGURA 19: Plantação de cana-de-açúcar nas planuras

FONTE: os autores (setembro/2016)



FIGURA 20: Engenho de açúcar

FONTE: Ana Rivas (julho/2013)

Convém destacar a presença, na cidade de *San Miguel de Tucumán*, da *Casa del Obispo Colombres* (Figura 21), construída em fins do século XVIII e localizada no Parque *9 de Julio*. Foi declarada Monumento Histórico Nacional em 1941 e hoje abriga o *Museo de La Industria Azucarera*. Nesse local, pode-se conhecer a História de José Eusebio Colombres, considerado o introdutor do primeiro trapiche açucareiro de Tucumán (Figura 22).



FIGURA 21: Casa Grande do Engenho

FONTE: os autores (setembro/2016)



FIGURA 22: Primeiro trapiche açucareiro de Tucumán

FONTE: os autores (setembro/2016)

Portanto, considerando-se *los actores del complejo azucarero tucumano*, como descrito em *banner* exposto no referido museu, pode-se reproduzir:

Los cambios productivos y tecnológicos de la agroindustria azucarera tucumana del último tercio del siglo XIX implicaron profundas transformaciones sociales. Del sector de los propietarios emergieron los 'industriales', titulares de los ingenios modernizados, aunque la escala de sus operaciones e su poder económico no fueram

uniformes. Familias de origen tucumano se fusionaron en este segmento social con inmigrantes europeos y capitalistas del Litoral.

Ainda, retratando a realidade das colônias produtoras de açúcar, que também trata da Região Nordeste do Brasil, destaca-se:

La minería y la producción de azúcar a partir de la caña fueron las actividades económicas más importantes de la América colonial. Los centros productores se ubicaron en las Antillas (Santo Domingo, Haití, Cuba, Puerto Rico, Barbados, Jamaica, etc.) e en el nordeste brasileño, en las posesiones coloniales de ingleses, franceses, españoles, holandeses y portugueses, conformándose “economías de plantación”.

No que se refere ao Vale de *Tafí*, mantiveram-se na paisagem os traços do período colonial, tanto em suas estruturas sociais e produtivas, como em sua arquitetura. Esses resquícios vinculam-se ao período colonial, inicialmente gerido pelo regime da *encomienda* – recomendação (concessão) que a Coroa outorgava a alguém para o recolhimento de tributos e exploração do trabalho dos indígenas, que, por sua vez, ficavam sob os “cuidados” de um encomendeiro e este, em troca, garantiria a educação religiosa dos nativos da terra. Posteriormente, esse sistema foi substituído pelo regime de *estancia*, isto é, pela permanência, a partir do momento que jesuítas instalaram-se no vale.

Os jesuítas, que eram religiosos da Companhia de Jesus, esta fundada em 1534 por Inácio de Loyola, ao estabelecerem-se nessa região ainda no século XVII, também corroboraram esse modelo colonial dominante (PACHECO, 2015), a exemplo

do Brasil, e organizaram suas terras basicamente em seis *pad-docks*, provavelmente para racionalizar o uso dos recursos. Ao mesmo tempo, ampliou-se a fabricação artesanal, sendo a indústria de queijos a mais bem sucedida.

A unidade de produção jesuítica se transformou, já no século XVIII, em seis estabelecimentos nativos; a estrutura agrária – e social – que se consolidara desta forma, adquiriu uma notável rigidez e persistência, pois aquela estrutura funcionaria com a mão-de-obra nativa. Também para a produção açucareira, tal mão-de-obra foi aproveitada nas planuras tucumanas. A mobilidade se fazia por meio de mulas, que iam abrindo caminho pela *Quebrada* do rio *Los Sosa*.

Desse modo, até a década de 1940 o vale permanecia, em certa medida, isolado e à margem do “progresso” que se instalava em Tucumán e em todo o país. Sua estrutura produtiva estava centrada na organização dos ranchos de bovinos iniciados e consolidados no século XIX, enquanto que a produção agrícola era praticamente inexistente. A inauguração do *camino carretero* em 1943 favoreceu o rompimento do isolamento e possibilitou a inserção do vale no sistema agroindustrial provincial e nacional. A possibilidade de uma comunicação rápida e ágil gerou, progressivamente, importantes trocas, especialmente na distribuição da terra em sua estrutura econômica.

A intensificação da prática do veraneio, iniciada no período anterior por parte dos estancieros, foi um dos principais efeitos. A ela se associou a venda acelerada de lotes, realizada pelas estâncias *las Tacanas* (Figura 23), *los Cuartos* e *el Churqui* para satisfazer a demanda dos veranistas tucumanos e bonaerenses principalmente (RIVAS, 2000). Por sua vez, o governo Provincial interveio com a expropriação de terras para a construção de obras públicas, como escolas, reservatórios de água etc. e para a criação da vila de verão *La Quebradita*, cujas parcelas são vendidas em leilão (REYES GAJARDO, 1966).



FIGURA 23: Estância *Las Tacanas*

FONTE: <http://www.booking.com/hotel/ar/estancia-las-tacanas.es-ar.html>

Esse acelerado processo de urbanização provocou um aumento no valor da terra e, por conseguinte, um desordenado crescimento das vilas de *Tafí* e *El Mollar*, cuja expansão se efetuou em detrimento da superfície agropecuária correspondente ao fundo de vale.

Em relação à estrutura produtiva, com características tradicionais, a atividade agrícola manifesta uma forte reativação a partir da década de 1970. As favoráveis condições ecológicas e de mercado permitiram a incorporação do cultivo de batata-semente desde 1976 (LA NACIÓN, 1976) e, desde os anos de 1990, a produção de sementes de alho e a preparação de viveiros de morangos, tudo para fins comerciais.

A expansão agrícola se deu através das grandes fazendas, aquelas que combinaram a atividade pecuária com a agrícola, daí, contam com capitais vultosos que lhes permitem fazer investimentos e melhorar, conseqüentemente, a produtividade.

Portanto, os exitosos resultados econômicos do cultivo de batatas-semente tem atraído a incorporação dos produtores do sul da província, que querem inserir-se no processo, arrendando terras aos estancieros de *El Churqui* e *Las Carreras*, por exemplo. Além disso, em fins dos anos de 1990,

aparecem arrendatários de outras regiões do país ou das regiões mais elevadas das montanhas tucumanas, a fim de produzir morangos, devido às condições favoráveis desta produção. Assim, paulatinamente, vão se dividindo as terras das tradicionais estâncias.

Dessa maneira, as novas alternativas agropecuárias vieram a acentuar mais as desigualdades na distribuição da terra e, por conseguinte, a riqueza. Assim, a presença e a organização da empresa agrícola vêm a alterar as relações trabalhistas entre patrões e empregados, visto que a expansão agrícola junto à modernização da atividade pecuária, melhoria das raças, por exemplo, permite que as tarefas sejam organizadas pelo pessoal contratado de forma permanente para a administração da fazenda com mão-de-obra qualificada para as diversas funções agropecuárias.

Outro elemento marcante para essa mudança da relação entre o homem e o uso da terra é a migração sazonal e, em alguns casos, definitiva. Tais fluxos migratórios eram estimulados pela atração de pessoas para as áreas canavieiras, onde se dedicavam à colheita da cana, porém, atualmente, os centros de atração são as cidades principais, especialmente para jovens que se inserem em serviços domésticos, enquanto que homens dedicam-se à colheita de cítricos ou para outras regiões produtivas do país, como *Río Negro*, *Mendoza*, entre outras.

5. Sala de aula: Trabalhando o Exemplo de Tucumán

O percurso Tucumán-Capital até *Tafi del Valle*, cujas altitudes variam de 350 metros, nas planuras tucumanas, a 3.040 metros, em *El Infernillo*, demonstra claramente a relação entre mudanças altitudinais e consequente diversidade paisagística, tanto sob o ponto de vista físico como humano.

Visualiza-se, *in loco*, o princípio que afirma: “o relevo tem um efeito atenuador sobre a temperatura, principalmente porque a temperatura do ar normalmente diminui com a altitude crescente” (AYOADE, 2009, p. 53). Concomitantemente, portanto, as condições fitogeográficas acompanham tais variações climáticas, bem como o tipo de ocupação humana e suas atividades socioeconômicas.

Corroborando as características acima destacadas, podem-se citar dois importantes estudiosos: Ayoade (2009, p. 01), quando este afirma que os “quatro domínios globais – a atmosfera, a hidrosfera, a litosfera e a biosfera – não se superpõem uns aos outros, mas continuamente permutam matéria e energia entre si”, reforçando o que foi observado no trajeto em tela; e, enriquecendo a questão, Santos (2012, p. 22) reforça que o espaço é “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações”, o que também fica evidente na área visitada.

A abordagem em sala de aula do trecho Tucumán-Capital até *Tafi del Valle* pode ser realizada utilizando-se qualquer meio técnico disponível, obviamente, e a partir de um eixo temático que se deseje iniciar, ou seja, como o assunto envolve a organização do espaço geográfico, tanto aspectos físicos como aspectos humanos podem servir de motivação inicial para a introdução do conteúdo aos estudantes.

Dessa feita, sugere-se que sejam disponibilizados atlas geográficos e/ou projeção de mapas em PowerPoint ou Prezi, inicialmente, para a localização do espaço a ser estudado, como se vê nas figuras 6, 7 e 8. Num segundo momento, podem-se mostrar imagens a fim de que os alunos as observem e comparem, como, por exemplo, uma foto da caatinga nordestina (Figura 24) e outra do bosque xerófilo (Figura 25) presente na planície oriental do Chaco tucumano (Anexo 2). Os discentes poderão verificar que há lugares no mundo que, apesar das várias semelhanças, guardam diferenças muito

particulares, tudo depende dos fatores naturais e humanos atuantes.



FIGURA 24: Caatinga no Vale do Catimbau, Pernambuco – Brasil
FONTE: os autores (outubro/2016)



FIGURA 25: Bosque do setor oriental do Departamento Graneros
FONTE: Ana Rivas

No tocante ao eixo temático anteriormente citado, escolheu-se neste trabalho a cobertura vegetal, visto que tal elemento natural reflete de forma precisa as diferentes condições físicas gerais da área eleita. Sendo assim, em se tratando do presente percurso, a vegetação apresenta-se exuberante e bem distribuída, mostrando-se, pois, um exemplo perceptível à exposição em sala de aula.

Inicialmente, três unidades geomorfológicas principais são identificadas em território tucumano: a planície oriental do Chaco tucumano, a planície central tucumana e a frente dos contrafortes do Vale Intermontano de Tafí. Considerando-se esta ordem, tem-se a correspondente distribuição vegetacional original (Anexo 2) e/ou já alterada pela ação humana:

- 1) Presença de vegetação semelhante a do Chaco, de bosque xerófilo e pouco denso com abundância de espécies espinhosas (Figura 25). Também se encontram algumas palmeiras, estepes halófitas e savanas; estas se originam a partir de incêndios induzidos para limpeza de terreno.
- 2) A paisagem agora retrata uma zona de transição entre o bosque anteriormente citado e a floresta subtropical de montanha do oeste tucumano. O conjunto arbóreo, nos poucos lugares em que sobrevive, toma aspecto de floresta empobrecida e aberta, visto que há forte ocupação humana voltada para o cultivo (Figura 20).
- 3) O aspecto vegetacional corresponde à floresta das montanhas ou selva pedemontana, cuja característica mais evidente é a ocorrência de abundantes espécies que se misturam com cipós e epífitas. À medida que a altitude eleva-se, entre 1.300 a 2.200 metros, uma floresta com alta diversidade de espécies e muito estratificada configura-se (Figura 15), bem como áreas de campos com vegetação de porte arbustivo e herbáceo além desse patamar.

Em suma, em torno destas duas últimas áreas, ou seja, a planície central e a frente dos contrafortes, as condições naturais têm sido favoráveis para a ocupação do espaço – 80% da população da província está concentrada nesta área – e, historicamente, têm desenvolvido plantações extensas

de cana-de-açúcar, bem como se concentram os quinze engenhos de açúcar que, atualmente, mantém a província. Sendo estas, pois, as duas zonas fitogeográficas visitadas.

Diante do exposto, espera-se que o professor desfrute da experiência aqui relatada e sugerida com o intuito de viabilizar a apresentação dos conteúdos, estimular o aprendizado e buscar novas formas de exposição e discussão dos temas propostos. Além disso, faz-se muito importante a execução de aulas de campo, pois, além de elas serem uma forma aprazível de aprender, são, também, extremamente produtivas em seus resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando da realização de uma *Viaje de Estudio* (aula de campo) no *Congreso Internacional de Geografía de Tucumán*, já se tinha ideia das potencialidades físicas e humanas que o lugar oferecia. Porém, transformar a experiência vivida em um trabalho a ser publicado e socializado também representou uma excelente oportunidade de colaboração com o conhecimento geográfico e com o ensino da Geografia.

Dois aspectos tornaram-se claros durante a construção do presente trabalho: a necessidade de mostrarem-se as características físico-ambientais e socioeconômicas do trecho percorrido e a importância de trazer-se para a sala de aula o que foi vivenciado, ou seja, *San Miguel de Tucumán-Tafi del Valle* é um caminho que encerra uma natureza exuberante, de diversidade paisagística única e, pode-se dizer, potencialmente didática, visto que lá estão as altitudes, o relevo, o clima, a vegetação, as águas, o solo, as atividades econômicas, a História, enfim, os elementos que configuram o Espaço Geográfico em uma singular harmonia. Em seguida, compartilhar tamanho aprendizado com os estudantes, fazendo-os

visualizar e entender a dinâmica geográfica do local no tocante à diferenciação de paisagens, bem como compreender a importância do trabalho de campo em sua trajetória escolar, foi um grande estímulo à confecção deste estudo.

Deseja-se, assim, que este não represente apenas mais um “estudo de caso” ou “relato de experiência”, mas que possa verdadeiramente enriquecer a Geografia acadêmica e, em especial, a prática docente, tanto em sala de aula, como durante as excursões didáticas.

REFERÊNCIAS

AYOADE, J. O. **Introdução à Climatologia para os Trópicos**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1991. 332 p.

CAPLLONCH, P. **Guia de Aves de Tafí del Valle**. Disponível em: < http://www.academia.edu/24706889/Aves_de_Taf%C3%AD_del_Valle_Birds_of_Taf%C3%AD_del_valle >. Acesso em 22 fev. 2017.

CASTILLO, R. **Tucumán: Casa del Obispo Colombres**. 1937. Disponível em: < [http://trapalanda.bn.gov.ar/jspui/handle/123456789/917#prettyPhoto\[iframes\]/o/](http://trapalanda.bn.gov.ar/jspui/handle/123456789/917#prettyPhoto[iframes]/o/) >. Acesso em: 22 fev. 2017.

LA NACIÓN (1976). Areas com produccion de papa semilla em Argentina. Em Sección Rural del dia 22 de agosot de 1976. Ciudad de Buenos Aires Argentina.

PACHECO, S. M. Do Mundo para o Brasil: os Caminhos do Livro Didático de Geografia e seus Precursores. Recife: UFPE, 2015, 161f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

REYES M. GAJARDO. *Motivos Culturales del Valle de Tafi y Amaicha*. Tucumán. Cidade de Buenos Aires: Editorial Violetto S.R.L., 1966.

RIVAS, A. I. *Problemas de Tenencia de la Tierra en los Valles del Borde Andino: el Caso del Valle de Taffi. Breves Contribuciones del Instituto de Estudios Geográficos*, San Miguel de Tucumán, N°. 13, Instituto de Estudios Geográficos, UNT, 2000.

SANTOS, M. A Natureza do Espaço. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2012. 384 p.

SOUSA, R. G. *Mita e Encomienda*. Brasil Escola. Disponível em: < <http://brasilecola.uol.com.br/historia-da-america/mita-encomienda.htm> >. Acesso em: 22 fev. 2017.

A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA: INTERCULTURALIZANDO O ENSINO FUNDAMENTAL

Edson Silva

O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA DETERMINAÇÃO LEGAL

O ensino da temática indígena a Educação Básica se tornou obrigatório desde 10/03/2008, com a Lei nº 11.645:

Art. 10 O Art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 10 O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra

e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A citada Lei modificou o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (1996), determinando a inclusão de conteúdos sobre a temática indígena no currículo da Educação Básica das escolas públicas e privadas, e, em 18/04/2016, o *Diário Oficial da União* publicou como Despacho do Ministro da Educação o Parecer nº 14/2015. Apresentado pela Conselheira e Relatora, indígena Potiguara (CE) Rita Gomes do Nascimento, o Parecer fora aprovado pelo Conselho Nacional de Educação/CNE em 11/11/2015, onde se lê:

A inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas implica em produzir um novo olhar sobre a pluralidade de experiências socioculturais presentes no Brasil, o que exige, em termos de metodologia de ensino, que essa temática seja trabalhada durante todo o período formativo do estudante, em diferentes disciplinas e com diferentes abordagens, sempre atualizadas e plurais, evitando que o tema fique restrito a datas comemorativas. Assim, a título de exemplo, propõe-se às unidades de ensino como enfoque metodológico a comparação, seja entre povos indígenas distintos (nomeando, caracterizando, contextualizando

os aspectos abordados), seja entre os povos indígenas e outros segmentos da sociedade brasileira, para evidenciar diferenças e proximidades (BRASIL, 2016, p.9).

E foi aprovado por unanimidade o voto a Relatora, que escreveu:

À vista do exposto, nos termos deste Parecer e à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e das Diretrizes Operacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, no âmbito da Educação Básica, para todos seus cursos e modalidades de ensino, os sistemas de ensino e instituições educacionais deverão dar cumprimento ao disposto no art. 26-A da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 11.645/2008, contemplando as temáticas da história e da cultura dos povos indígenas, bem como, no que couber, dos demais grupos étnicos constituintes da sociedade brasileira, promovendo o efetivo reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira (BRASIL, 2016, p.10).

Quais as razões da determinação legal? A diversidade sociocultural em nosso país faz parte do cotidiano escolar a ser considerada como um aspecto enriquecedor das práticas pedagógicas, considerando, ainda, as múltiplas possibilidades dialógicas por meio de questionamentos sobre as relações sociais, políticas, econômicas, que historicamente constituíram essa diversidade. Considerando também os conhecimentos prévios do público estudantil, provocando uma leitura crítica sobre os conceitos e as imagens construídas a respeito dos povos indígenas, que, durante séculos, fomentaram as ideias de que “os índios” eram culturas “inferiores”, exaltando a suposta “superioridade” da cultura ocidental, e com base

nessas reflexões, construir conhecimentos, outros conceitos e outras abordagens históricas (SILVA; SILVA, 2016, p. 153-156).

Anteriormente os índios não eram tema de discussões em sala de aula? Não precisamos exigir muito de nossa memória para lembrarmos que, antes de serem conteúdo obrigatório, os povos indígenas, há muito tempo, estão presentes nas práticas escolares, seja nas datas comemorativas, seja nos livros de História. Entretanto, isso não garantiu que os preconceitos e as discriminações desaparecessem ou fossem reduzidos. Conforme estudos sobre as práticas escolares realizados nas últimas décadas, observamos que muitas dessas práticas reforçaram o imaginário estereotipado sobre os povos indígenas:

Na produção de sujeitos indígenas, operam, articuladamente, discursos sobre nacionalidade, discursos indianistas, discursos coloniais, discursos que simplificam, generalizam, fixam, essencializam esses povos, narrando-os de maneira genérica e marcando-os com estereótipos. As narrativas escolares, recriadas pelos estudantes que participaram dessa pesquisa, produziram-se de maneiras múltiplas, mas, com forte acento em práticas institucionalizadas, tais como as comemorações fixadas no calendário escolar, ou na localização subordinada de história e de sujeitos indígenas relativamente a uma narrativa oficial. (BONIN, 2007, p. 190).

Encontramos outro exemplo ilustrativo em uma pesquisa a respeito das manifestações de estudantes na Educação Básica em uma escola em Campo Grande, MS, sobre os povos indígenas naquele estado (VIEIRA, 2008). O estudo evidenciou que os estudantes expressavam preconceito contra os povos indígenas, fundamentados em visões

estereotipadas nas narrativas comumente articuladas com discursos produzidos cotidianamente, por meio da mídia, da literatura, do ambiente familiar, dentre outros; e esses equívocos são reforçados no ambiente escolar por práticas pedagógicas, reproduzindo os mesmos preconceitos e estereótipos manifestados pelos estudantes. São equívocos que foram historicamente produzidos.

1. A invenção da História do Brasil e do índio

Após a Independência do Brasil, as elites à frente daquele movimento iniciaram as discussões sobre a construção das bases de um Estado Nacional. Esse momento foi marcado pelo nacionalismo e pela afirmação da soberania política, em que o jovem país se espelhava nas consideradas grandes nações civilizadas da Europa. Buscou-se a afirmação da identidade para a nova nação independente, uma representação simbólica que expressasse a participação das raças na formação histórica do Brasil. O indígena, embora os considerados “selvagens” fossem combatidos no passado e no presente, era o filho originário da terra e foi escolhido como o legítimo representante simbólico da nacionalidade brasileira.

Nesse contexto, o ambiente posterior à proclamação da Independência favoreceu a aspiração de uma produção literária e de outras expressões artísticas marcadamente nacionalistas. Eleito como símbolo da nacionalidade, expressão do patriotismo, o indígena foi representado na Literatura, nas Artes Plásticas, nos discursos políticos e nos de intelectuais. A História do Brasil foi relida epicamente, de modo que o indígena Tupi se tornou o personagem principal e estava representado nos painéis das casas nobres e nas estátuas dos seus jardins, nas fachadas e na arquitetura dos edifícios, na Pinacoteca Nacional, a Escola de Belas Artes.

Louvados e exaltados, os indígenas tiveram suas línguas estudadas até pelo Imperador Pedro II e foram objetos de pesquisas etnográficas, estudando-se o folclore, as fábulas, etc. A elite intelectual do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro/IHGB (Rio de Janeiro) assumiu a missão de fundar, criar, escrever a História do Brasil a partir da releitura de fontes histórica coloniais: os relatos de administradores, missionários e cronistas dos primeiros anos da colonização portuguesa no Brasil (SILVA, 2017a).

Em muitas imagens encontradas nos livros didáticos, os indígenas foram representados por pintores e artistas-viajantes europeus que percorreram as várias regiões do Brasil desde as primeiras décadas do século XIX. Nessas imagens, na perspectiva de um olhar eurocêntrico, foram desconsideradas as vivências históricas e a multiplicidade dos indígenas, classificados como “tapuias”, chamados de inimigos “selvagens” e “bárbaros”, os índios habitantes nos “sertões”, ou, como os índios “tupi”, os catequisados, “dóceis” e “civilizados” aliados dos colonizadores portugueses. Incorporadas ao ensino no Colégio Dom Pedro II, referência escolar para todo o país por estar localizado na Corte no Rio de Janeiro, essas imagens foram impressas a partir de 1860 nos livros didáticos de História, Literatura e Artes, sendo reproduzidas até a atualidade (BITTENCOURT, 2013).

Os índios do passado colonial idílico foram exaltados como símbolos da nacionalidade brasileira, mas, a partir da segunda metade do século XIX, intensificaram-se os discursos oficiais sobre o desaparecimento dos índios e a extinção dos aldeamentos em várias localidades do país, nas regiões mais antigas da colonização, a exemplo da atual Região Nordeste. Ao afirmarem que não havia mais razões para a existência das aldeias, senhores de engenho e latifundiários, sobretudo após a Lei de Terras de 1850, com apoio das autoridades públicas, ampliaram as invasões nas terras dos antigos aldeamentos.

Nos anos 1870, ocorreram mudanças significativas no Brasil, e as imagens cultuadas dos indígenas passaram a simbolizar o atraso do país. Com a recepção de novas teorias raciais europeias que estabeleceram uma relação entre barbárie, criminalidade, degeneração, doença e inferioridade das consideradas “sub-raças” indígena e negra, a mestiçagem foi defendida como o caminho para o branqueamento da raça. A partir das últimas décadas do século XIX, os índios “civilizados” foram considerados extintos, e os chamados “bárbaros” em desaparecimento, e, desde o início do século XX, o mulato, o mestiço e a miscigenação se tornaram símbolos da nacionalidade brasileira. Dessa forma, o índio também foi “desaparecendo” do livro didático, ou citado brevemente e apenas em um passado longínquo, enfatizando a colonização portuguesa. (SILVA, 2017a)

Se antes a temática indígena era vista apenas como tema transversal, após a citada alteração na legislação, tornou-se obrigatório o ensino sobre a história e as culturas dos povos indígenas no Brasil. A obrigatoriedade foi justificativa porque, nas práticas escolares, a temática indígena sempre foi relegada no currículo escolar, ou quando era tratada ocorria de forma a valorizar a cultura europeia como superior, tida como o berço da “civilização” em relação aos povos e suas expressões socioculturais não europeus.

Sobre os chamados “índios”, dúvidas ou perguntas ainda são ouvidas da maioria da população e até mesmo de pessoas mais esclarecidas. Os poucos conhecimentos generalizados sobre o tema estão associados, basicamente, ao que aprendemos nos primeiros anos escolares e às imagens do índio que em geral é veiculada pela mídia. Um índio genérico, com um biótipo com características correspondentes aos indivíduos de povos indígenas habitantes na Região Amazônica e no Xingu: cabelos lisos, pinturas corporais e abundantes adereços de penas, nus, moradores das florestas, de culturas exóticas etc.

Ou também os povos indígenas são chamados de “tribos” a partir da perspectiva etnocêntrica e evolucionista de uma suposta hierarquia de raças, em que os índios ocupam obviamente os últimos degraus. Ou, ainda, os índios imortalizados pela literatura romântica produzida no século XIX, apresentados nos livros de José de Alencar nas figuras de Iracema, Peri e Ubirajara, como belos e ingênuos, ou valentes guerreiros e ameaçadores canibais, ou seja, bons selvagens, bárbaros, ou heróis. (SILVA; SILVA 2016).

A Lei nº 11.645/2008 foi resultado das várias mobilizações sociais para o fim da Ditadura Civil-Militar e consolidada com a Constituição Federal aprovada em 1988, pelo reconhecimento de que o Brasil é um país de muitos rostos, com diferentes expressões políticas, socioculturais, étnicas, religiosas etc. As minorias (maiorias), sejam os povos indígenas, as mulheres, os ciganos, as pessoas negras, idosas, crianças, portadoras de necessidades especiais etc. reivindicam o reconhecimento, garantia e o respeito aos seus direitos sociopolíticos específicos.

Portanto, é necessária a continuidade das mobilizações sociais, exigindo das autoridades e do poder público o investimento na formação sobre a temática indígena para os professores e os agentes educacionais que atuam na Educação Básica e nas universidades, além da urgente necessidade de produção de subsídios didáticos, textos, vídeos etc. sobre os povos indígenas para serem utilizados em sala de aula. Lembrando que tais produções deverão contar com as assessorias de indígenas, pesquisadores e especialistas no assunto. Também são necessárias mobilizações para a aquisição de acervos destinados às bibliotecas, possibilitando o acesso a publicações, sejam livros, revistas, jornais e fontes de informações e pesquisas sobre os povos indígenas.

Outras ações importantes a serem realizadas: a promoção de momentos de intercâmbios entre os povos indígenas

e os estudantes durante o calendário letivo, por meio de visitas previamente preparadas do alunado aos territórios indígenas, assim como de indígenas às escolas, principalmente nos municípios onde atualmente habitam povos indígenas, como forma de buscar a superação dos preconceitos e as discriminações. Ressalta-se que as visitas não devem se constituir como apresentações folclóricas, mas como espaço de diálogos e aprendizagens. É importante, também, conhecer as reivindicações, discutir e propor o apoio aos povos indígenas, por meio da realização de abaixo-assinados, cartas às autoridades com denúncias e exigências de providências contra as violências, assassinatos das lideranças indígenas etc., estimulando, dessa forma, manifestações coletivas nas escolas e com o público em geral no apoio às campanhas de demarcação das terras, reconhecimento e garantia dos direitos dos povos indígenas.

2. Multiculturalismo, interculturalidade e sociodiversidades

A expressão “multiculturalismo” teria surgido na década de 1960 nos debates para conter o movimento separatista no Canadá, como estratégia de obter o consenso com o reconhecimento das diferenças étnicas e de garantia do crescimento econômico (FAUSTINO, 2008, p.24). Em meados daquela década, nos Estados Unidos, o multiculturalismo foi defendido como uma ideia de assimilação das diferentes culturas pela cultura dominante norte-americana (SILVA, 2001, p.100).

Estudos apontam que o multiculturalismo é uma retórica, estratégias e ações de dominação que ofuscam as diferenças étnicas para o controle dos conflitos e “a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora ‘incluindo’ os grupos historicamente excluídos” (CANDAUI, 1981, p.16).

Em muitas situações, os debates sobre políticas públicas para minorias, a exemplo do âmbito da Educação, são perpassados pelas ideias do multiculturalismo e, dessa forma, pautados em agendas estatais reformistas e neoliberais, políticas essas elaboradas e financiadas por organismos internacionais e bancos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial, que apoiam as chamadas políticas de desenvolvimento e crescimento econômico para os nomeados “países emergentes” como forma de aliviar tensões e minimização das desigualdades sociais. São ações que não reconhecem e nem garantem o exercício pleno de direitos sociopolíticos específicos e as sociodiversidades.

As sociodiversidades indígenas são as diversas formas de organizações sociopolíticas e diferentes expressões socioculturais dos povos indígenas. Os dados divulgados do Censo IBGE/2010 contabilizaram aproximadamente 900 mil índios em 305 povos, que falam 274 línguas diferentes, habitantes em todas as regiões do Brasil. Em Pernambuco, foram estimados cerca de 53.000 índios, sendo a 4ª população indígena no país (BRASIL, 2010), e, no estado, atualmente, são conhecidos 13 povos indígenas.

O (re)conhecimento das sociodiversidades indígenas é, portanto, fundamental para superação da classificação simplista e homogeneizadora expressa na ideia de uma sociedade mestiça, que, por um lado, reconhece a sua origem nos grupos étnico-raciais distintos, brancos, negros e indígenas; enquanto, por outro, defende uma identidade nacional única como forma de suprimir as diferenças socioculturais e as históricas relações de poder que as caracterizam, como a escravidão negra e as invasões dos territórios indígenas.

As reflexões a respeito da temática indígena exigem discussões sobre a interculturalidade. A noção de interculturalidade que adotamos se pauta pela perspectiva teórica crítica em oposição ao multiculturalismo neoliberal, ou a

interculturalidade funcional, considerando que estes servem como dispositivos de poder e manutenção das estruturas sociais calcadas no pensamento colonialista. A interculturalidade crítica “se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade.” (WALSH, 2009, p. 13-14).

A Lei n.º 11.645/2008 possibilitará o viés da interculturalidade crítica na medida em que proponha questionamentos à história sobre os povos indígenas, sobre os quais se convencionou pensar pela ótica do eurocentrismo, além de fomentar discussões e debates acadêmicos que intervenham e transformem os subsídios didáticos e as práticas escolares, e, ainda, contribuirá para que reconheçamos como legítimas as formas diferenciadas dos povos indígenas viverem, conceberem o mundo e produzirem conhecimentos.

3. Interculturalidade, ensino e povos indígenas

Na perspectiva de atender a Lei n.º 11.645/2008, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE), no Recife, nos últimos dois anos, semestralmente vem sendo ministrada a *PD Os índios na História* para as turmas do 6.º ano do Ensino Fundamental formada por cerca de 30 estudantes, crianças com idade entre 10 e 11 anos. A Parte Diversificada (PD) no currículo escolar está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, art. 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada,

em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (grifo nosso).

Observemos que esse texto da lei possibilita e favorece a inclusão das discussões sobre a temática indígena no currículo escolar; portanto, por essa razão, a PD foi a forma com a qual o CAP-UFPE buscou o cumprimento da referida determinação legal. Assim, a *PD Os índios na História* foi pensada tendo como objetivo geral contribuir para os conhecimentos e as reflexões sobre as sociodiversidades dos povos indígenas na História do Brasil, particularmente, no Nordeste e, especificamente, em Pernambuco, possibilitando a compreensão das expressões socioculturais indígenas e promovendo uma leitura crítica de imagens, visões e discursos para a superação de desinformações, equívocos e preconceitos generalizados sobre os chamados “índios”.

A metodologia proposta para os estudos consiste, afora a leitura do livro *Os primeiros habitantes do Brasil* (GUARINELLO, 2009), publicado em várias edições e, segundo a editora, com reedição prevista para 2018, também do livro *Povos indígenas: terra é vida* (HECK; PREZIA, 2012). Ainda, são previstas as leituras de pequenos textos específicos informativos sobre a temática indígena, reportagens de revistas, jornais de grande circulação e específicos, a exemplo do *Porantim*¹, realizadas individualmente e/ou em grupos para posteriores discussões. Mais exposições e discussões sobre os videodocumentários como *Demarcação já; Pluralidade cultural* (MEC/TV Escola); *As caravelas passam; Pisa ligeiro; Os*

¹ O jornal *Porantim* é publicado em versão impressa e também digital mensalmente pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), sediado em Brasília, DF. O periódico publica notícias, informações, diversos textos sobre as situações de conflitos e mobilizações por direitos realizadas pelos povos indígenas em todas as regiões do Brasil.

primeiros brasileiros; A sombra de um delírio verde; Índios na cidade, e Xicão Xukuru, todos disponíveis para acesso na internet. São sugeridas, também, pesquisas temáticas, a exemplo das realizadas na internet, além de, próximo ao fim do semestre, dirigimo-nos a uma excursão pedagógica ao Território Indígena Xukuru do Ororubá, localizado nos municípios de Pesqueira e Poção, região semiárida em Pernambuco, como recursos complementares no processo de aprendizagem. Trata-se de uma excursão previamente articulada e agendada com o povo Xukuru do Ororubá, contando também com a participação e apoio de colegas professores e professoras, e, eventualmente, de pais e mães voluntários.

Os estudos são divididos em duas unidades letivas. No primeiro bimestre, como conteúdo programático, são realizadas discussões com os seguintes temas: uma história indígena ou os índios na História? O Brasil indígena na atualidade; os povos indígenas no Nordeste e em Pernambuco; os povos indígenas na História do Brasil; “os índios”: questionando imagens, visões e discurso.

Essa unidade tem como objetivos: compreender os sentidos e as diferenças entre pensar na história indígena e os índios na História; conhecer os povos indígenas em sua atualidade do Brasil e compreendê-los não como povos de um passado remoto, extintos ou em via de desaparecimento; conhecer a atualidade indígena no Nordeste e em Pernambuco, a situação dos povos indígenas, os conflitos em que vivem e suas mobilizações sociopolíticas pelos seus direitos; identificar e questionar imagens, concepções e afirmações equivocadas, estereotipadas e preconceituosas sobre os povos indígenas.

Na segunda unidade letiva, os temas discutidos são: as expressões socioculturais indígenas no Brasil; diversidades, diferenças e multiplicidade indígenas; o “índio” no

livro didático de História: uma leitura crítica; os Xukuru do Ororubá²; povos indígenas: o direito às diferenças. Tendo como objetivos: conhecer as expressões socioculturais dos povos indígenas no Brasil, no Nordeste e em Pernambuco, e identificar as formas de afirmação da identidade étnica indígena; compreender as diversidades socioculturais indígenas como diferentes formas de afirmação das diferenças dos povos indígenas entre si e de nossa sociedade; analisar criticamente o livro didático de História em suas imagens e discursos sobre os indígenas.

A excursão pedagógica ao Território Xukuru do Ororubá como uma das atividades da *PD Os índios na História*, além de favorecer os estudantes com os conhecimentos sobre situações vivenciadas no cotidiano dos índios, contribuiu para a superação de ideias equivocadas, generalizações e preconceitos contra os indígenas. As viagens com estudantes foram previamente discutidas e organizadas em sala de aula, com exibição de documentários, leituras e informações sobre os Xukuru do Ororubá.

A visita ao território indígena se realizou por meio de um ônibus disponibilizado pela UFPE. O território indígena se localiza a 220 km do Recife, uma distância percorrida em cerca de quatro horas, dependendo do trânsito na Rodovia Recife-Pesqueira. Viajamos pela manhã, bem cedo, e retornamos à noite, estando de volta próximo às 22 horas. Durante o trajeto no território indígena, foram apresentadas as especificidades geográficas e socioambientais do local. No fim do percurso, dirigimo-nos a uma escola indígena na Aldeia Vila de Cimbres, onde éramos aguardados por professores, professoras e estudantes indígenas, que falaram de sua vivência,

2 Na citação do povo indígena Xukuru, a orientação é escrever com a inicial maiúscula, usando a letra “k” e no singular, quando nos referirmos à coletividade indígena; e grafar “xukurus” em minúsculo e no plural quando se tratar de indivíduos indígenas. Regra essa de acordo com a Convenção para a grafia dos nomes tribais estabelecida, em 14 de novembro de 1953, pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA, 1954), e aceita nos estudos acadêmicos sobre a temática indígena.

como também responderam aos questionamentos de estudantes do CAP-UFPE. Finda a troca de experiências, com duração de uma tarde, retornamos ao Recife. Na aula seguinte, houve uma avaliação sobre os significados da excursão pedagógica e as relações possíveis com os conteúdos estudados.

Para respeitar os “outros” (índios), é necessário conhecê-los, e esse conhecimento inicia pelos questionamentos ao senso comum sobre os índios. Por exemplo: qual o lugar dos índios na História do Brasil? Quem são os índios? Onde estão? Como vivem? Quais as conexões possíveis entre suas expressões socioculturais e as nossas? Nesse sentido, é possível afirmar que a Lei n.º 11.645/2008 vem interculturalizando o Ensino Fundamental, pois, à medida que exige de professores, professoras e estudantes uma aproximação com os conhecimentos sobre os povos indígenas e suas expressões socioculturais, vem favorecendo vivências pedagógicas para a construção de outros olhares sobre as configurações socioculturais em nosso país, nas suas singularidades e diferenças, sem romantismo, exotismo ou folclorização, e sem perder de vista as relações de poder que as perpassam e em que estão inseridas.

As aulas da *PD Os índios na História* têm sido bastante proveitosas, pois são evidentes as mudanças nas percepções, ideias e atitudes dos discentes em relação aos índios entre o início e o fim do período letivo. As discussões sobre as leituras realizadas e os documentários exibidos, também a excursão pedagógica ao citado território indígena, vêm contribuindo para os questionamentos dos preconceitos e equívocos da formação escolar anterior, e sobremaneira com conhecimentos para que os estudantes expressem outra visão a respeito dos índios. Também, como relataram, serviu como referência para as discussões realizadas sobre o tema com os familiares, pessoas próximas e do círculo de amizades.

As discussões realizadas nas aulas também contribuíram decisivamente para afirmação identitária de algumas das crianças, ao buscarem saber e descobriram a história e as trajetórias dos familiares que migraram para o Recife em décadas passadas. Uma descoberta que, além de relacioná-las orgulhosamente com os antepassados indígenas em Pernambuco, foi expressa pela autoestima em afirmar ser índio, seja, por exemplo, Pankará (os Pankará habitantes em Carnaubeira da Penha), Pankararu (Tacaratu) ou ainda um Xukuru do Ororubá.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.) **Povos indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BITTENCOURT, C. M. F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, A.; MONTEIRO, A. M. (Orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro, Pallas, 2013, p. 101-132.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas**: quais as narrativas contam em práticas pedagógicas. Porto Alegre, UFRGS, 2007 (Tese Doutorado em Educação).

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Brasília/DF, D.O.U. de 18/4/2016, Seção 1, p. 43

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2009.

FAUSTINO, R. C. A política da diversidade cultural e da inclusão das minorias étnicas na sociedade globalizada. In: FAUSTINO, R.C.;

CHAVES, M.; BARROCO, S.M.S. (Orgs.). **Intervenções pedagógicas na Educação Escolar Indígena**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Maringá, EDUEM, 2008, p. 13-33.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História**: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático. São Carlos, SP, UFSCar, 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais).

MOREIRA, Antônio F; CANDAU, Vera M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

GUARINELLO, Norberto L. **Os primeiros habitantes do Brasil**. São Paulo: Atual/Saraiva, 2009.

HECK, Egon; PREZIA, Benedito. **Povos indígenas: terra é vida**. São Paulo, Atual/Saraiva, 2012.

MONTEIRO, Eliana de Barros. **A temática indígena em culturas escolares e entre interculturalidades**: análise de contextos e experiências no Sertão do Submédio São Francisco, Brasil. Recife, UFPE, 2014 (Tese Doutorado em Sociologia).

NAKASHIMA, Edson Yukio. **Reatando as pontas da rama**: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública em São Paulo. São Paulo, USP, 2009 (Dissertação Mestrado em Educação).

SANTIAGO, Léia A da S. **As sociedades indígenas no entrecruzamento do prescrito e do vivido na cultura escolar**. Florianópolis, UFSC, 2007 (Dissertação Mestrado em Educação).

SILVA, Edson. A invenção dos índios nas narrativas sobre o Brasil. In: ANDRADE, Juliana A. de; SILVA, Tarcísio A. A. da. (Orgs.). **O ensino da temática indígena**: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas. Recife, Edições Rascunhos, 2017a, p. 39-79.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: reflexões e questionamentos às práticas pedagógicas. **Tópicos Educacionais**, v. 23, nº2, p. 089-105, 2017b.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. “Já não se vê ‘índios’ como antigamente”: a abordagem da temática indígena na escola em discussão a partir da Lei 11.645/2008. In: SOUZA, A. C. B. de; OLIVEIRA, A. de S.; LIMA, M. V. de. (Orgs.). **Educação para as relações étnico-raciais**: identidades, etnicidades e alteridades. João Pessoa/PB: CCTA/UFPB, 2016, p. 253-285.

_____. Os povos indígenas e o ensino: reconhecendo as sociodiversidades nos currículos com a Lei 11.645. In: ROSA, A; BARROS, N. (Orgs.). **Ensino e pesquisa na Educação Básica**: abordagens teóricas e metodológicas. Recife, EDUFPE, 2012b. p. 75-87.

_____. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: FERREIRA, Gilberto G; SILVA, Edson H; BARBALHO, José I. S. (Org.). **Educação e diversidade**: um diálogo necessário na Educação Básica. Maceió, EDUFAL, 2015, p. 161-180.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. As diversidades éticas no Brasil: desafios às práticas escolares. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 2ª ed. Recife, EDUFPE, 2016, p. 151-177.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira/PE. Caruaru, PE, UFPE/CAA, 2015 (Dissertação Mestrado em Educação Contemporânea).

SILVA, Gilberto Ferreira da. **Do multiculturalismo à educação intercultural**: estudo dos processos identitários de jovens da escola pública na região metropolitana de Porto Alegre. Porto Alegre, UFRGS, 2001 (Tese Doutorado em Educação).

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **O que interessa saber de índio?** Um estudo a partir das manifestações de alunos de escolas de Campo Grande sobre as populações indígenas no Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, UCDB, 2008 (Dissertação Mestrado em Educação).

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, Editora 7 Letras, 2009, p. 12-42.

AUTORES

ADRIANA LETÍCIA TORRES DA ROSA

É professora de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Pernambuco – Colégio de Aplicação. Doutora em Letras, área de concentração em Linguística, pela mesma Universidade. É líder do grupo de pesquisa “Experimentação Pedagógica e Formação de Professores na Educação Básica: Núcleo de Estudos Literários e Linguísticos” (CNPq). Atualmente acumula o cargo de Coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio de Aplicação da UFPE.

ANA ISABEL RIVAS

Profesora Asociada de la cátedra Geografía de la provincia de Tucumán do Departamento de Geografía e Instituto de Estudios Geográficos (IEG) da Universidade Nacional de Tucumán.

CARLA FALCÃO CASTELAR

Possui mestrado em (TESOL) Teaching English to Speakers of Other Language pela University Of Brighton, UK (2010), Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade de Filosofia do Recife – FAFIRE (2000), graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (1989). Atualmente é professora de língua inglesa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. Possui certificados de proficiência na língua inglesa pela Universidade de Cambridge.

DANILO DE CARVALHO-LEANDRO

Biólogo, Doutor em Biologia Animal. Professor de Biologia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE).

DIEGO FILLIPE DE SOUZA

Contador, especialista em Gestão da Controladoria. Mestre em Administração Pública pela Universidade Federal Rural de

Pernambuco (UFRPE). Técnico-administrativo da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Pernambuco (PROEXC).

EDSON SILVA

Professor Titular de História do Colégio de Aplicação da UFPE. Doutor em História Social pela UNICAMP. Leciona no Mestrado Profissional de História-PROFHISTÓRIA/UFPE, no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena no CAA/UFPE (Caruaru), destinado à formação de professores indígenas em Pernambuco. É professor no Programa de Pós-Graduação em História/UFPE (Campina Grande-PB).

ERINALDO FERREIRA DO CARMO

Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Mestre em Ciência Política pela UFPE, Graduado em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura Plena) pela UFPE. É docente do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE; e Coordenador do Mestrado Profissional em Políticas Públicas da UFPE.

GUSTAVO JOSÉ SILVA DE LIRA

Docente do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp/UFPE). Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade de Pernambuco (2005) e pós-graduação em Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade de Pernambuco (2013). É Mestre em Educação Física pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (PAPGEF UPE/UFPB) e tem pesquisado sobre Avaliação em Educação Física Escolar, Avaliação em Larga Escala, e Educação Física no Ensino Médio. É membro do grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes (ETHNÓS) da ESEF-UPE.

HERNANI LOEBLER CAMPOS

Possui graduação em Geografia, Licenciatura (1981) e Bacharelado (1987), pela Universidade Católica de Pernambuco, mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (1992) e doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

(2003). Atualmente, é professor Associado 2 do Programa de Pós-Graduação em Geografia-PPGEO, do Departamento de Ciências Geográficas da Universidade Federal de Pernambuco.

ISIS TAVARES DA SILVA LOVERA

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (2009) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2012). Atualmente é professora de Educação Física – Colégio de Aplicação da UFPE e está cursando o Doutorado em Educação pela mesma Universidade.

JOSÉ BATISTA DE BARROS

Mestre (2012) e Doutorando (2017) em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Pedagogo, é especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva, Gestão Educacional, e em Coordenação Pedagógica. Atualmente é professor da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Colégio de Aplicação – CAp. Coordenador do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão do CAp. É Coordenador do Setorial Recife do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco NACE/UFPE. É membro do grupo de pesquisa “Experimentação Pedagógica e Formação de Professores na Educação Básica: Núcleo de Estudos Literários e Linguísticos” (CNPq).

KÁTIA APARECIDA DA SILVA AQUINO

Possui pós-doutorado em Educação Tecnológica pelo programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC) da Universidade Federal de Pernambuco (2014). Possui Doutorado (2005) e Mestrado (2000) em Tecnologias Energéticas e Nucleares pela Universidade Federal de Pernambuco e é graduada em Licenciatura Plena em Química pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (1995). É professora Titular do Colégio de Aplicação/ Centro de Educação, membro colaborador do Programa de Pós Graduação em Tecnologias Energéticas e Nucleares (PROTEN-DEN-CRCN/NE) e membro permanente do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional de Ensino das Ciências Ambientais para Professores de Ensino Básico (PROF-CIAMB), ambas as atividades realizadas na Universidade Federal de Pernambuco.

LAVÍNIA DE MELO E SILVA XIMENES

Professora de Orientação Educacional no Colégio de Aplicação da UFPE, no ensino fundamental e no ensino médio. Graduação em Psicologia (FAFIRE-PE), Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade (FAFIRE-PE/PUCRS), Doutorado em Educação (PPGEDU-UFPE).

MADSON GOIS DINIZ

Possui graduação em Letras (2001), mestrado em Letras (2004) e doutorado em Linguística (2010) pela Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria Linguística, Ensino de Línguas e suas Literaturas, Linguística Aplicada Crítica, atuando principalmente nos seguintes temas: oralidade, escrita, subjetividade, identidade, alteridade, letramento, hipertexto e EAD. Atua ainda em pesquisa e análise de resultados em testes internacionais (TOEFL, GRE, Cambridge e CELPE-Bras), bem como políticas de internacionalização das universidades brasileiras. É membro do grupo de pesquisa “Experimentação Pedagógica e Formação de Professores na Educação Básica: Núcleo de Estudos Literários e Linguísticos” (CNPq).

MARCELO SOARES TAVARES DE MELO

Professor aposentado da Universidade Federal de Pernambuco, tendo atuado no Colégio de Aplicação. Livre-Docência pela UPE. Doutor e Mestre em Educação pela UFPE. Especialista em: Educação Física Escolar (UGF); Ciência e Técnica da Natação (UGF); Educação Física Não Formal (UFPE) e Administração Escolar (UPE). Licenciado em Educação Física e Técnico em Desporto pela UFPE. É professor Associado IIIC da ESEF-UPE, atuando no curso de Licenciatura em Educação Física; na coordenação do curso de Especialização em Educação Física Escolar e no programa Associado de Pós-graduação (Mestrado/Doutorado) em Educação Física UPE/UFPE. Membro do grupo de pesquisa - ETHNÓS da ESEF-UPE. Tem experiência nas áreas de Educação e de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, Prática Pedagógica e Formação de Professores.

SOÊNIA MARIA PACHECOS

Mestre em Geografia pelo PPGE (Programa de Pós-Graduação em Geografia) da UFPE (2015); possui Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (1993). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino e Especialização em Ensino de Geografia pela UFPE (1995), e leciona no Colégio de Aplicação da UFPE, onde, atualmente também exerce a função de Subchefe da Área de Estudos Sociais (2018).