

Cilene Maria Lima Antunes Maciel
Edenar Souza Monteiro
Orgs.

EBOOK DA 1ª TURMA DE MESTRADO ACADÊMICO
EM ENSINO DA UNIVERSIDADE DE CUIABÁ EM
ASSOCIAÇÃO COM O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS DE CUIABÁ-MT

O ensino e suas interfaces: Um itinerário de pesquisas

1ª Turma
Universidade de Cuiabá

Universidade de Cuiabá

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino

O Ensino e suas Interfaces: um Itinerário de Pesquisas Volume 1

Cilene Maria Lima Antunes Maciel
Edenar Souza Monteiro
(Organizadoras)

Rosemar Eurico Coenga
(Revisor)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Selma Alice Ferreira Ellwein – CRB 9/1558

M188e Maciel, Cilene Maria Lima Antunes, Monteiro, Edenar Souza.
O ensino e suas interfaces: um itinerário de pesquisa. v.1. / Cilene
Maria Lima Antunes Maciel, Edenar Souza Monteiro
[Organizadoras]. – Londrina: Editora Científica, 2021.

ISBN 978-65-00-22123-7

1. Ensino e Aprendizagem. 2. Educação. 3. Métodos de Ensino.
I. Autores; II Título. .

CDD 370

**Editora Científica
2021**

SUMÁRIO

PREFÁCIO	03
Rosemar Eurico Coenga	
K1s 2.0: uma ferramenta disruptiva de ensino	
0Erro! Indicador não definido.	
Adriano Afonso de Almeida Carvalho	
Edenar Souza Monteiro	
Letramento literário e formação de leitores na EJA: A experiência literária com contos de Clarice Lispector	23
Antônia Lúcia de Queiroz Tenório	
Rosemar Eurico Coenga	
Formação continuada de professores: dilemas da prática docente	43
Antônio Gomes	
Cilene Maria Lima Antunes Maciel	
Concepções sobre a educação do campo: um estudo de caso em uma escola de Campo Novo do Parecis, Mato Grosso	59
Elane da Silva Matos Vilela	
Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra	
Uma proposta interacionista para o ensino de leitura literária	78
Eliane da Silva Deniz	
Lucy Ferreira Azevedo	
A percepção dos estudantes do curso de medicina a respeito do PBL – um método ativo de aprendizagem	94
Gislei Amorim de Souza Rondon.	
Cilene Maria Lima Antunes Maciel.	
Jovens Vivendo Com Hiv/Aids: Sentidos a Partir de Suas Vivências no Ambiente Escolar	114
José Henrique Monteiro da Fonseca	
Degmar Francisco dos Anjos	
Gênero policial: o mistério na formação de leitores	133
Marcos Aparecido Pereira	
Epaminondas de Matos Magalhães	
Letramento digital na formação de professores de língua portuguesa	151
Marizete Alves Neves Ten Caten	
Claudia Lucia Landgraf P. Valerio da Silva	
O ensino de geometria e a formação de professores primários: percursos historiográficos em Mato Grosso (1960-1980)	Erro! Indicador não definido.
Marta Maria Gama	
Laura Isabel Marques V. de Almeida	
Percepções sobre a Avaliação Escolar e as 10 Lições Aprendidas	187
Silvia Diamantino Ferreira de Lima	
Edione Teixeira de Carvalho	

PREFÁCIO

Estamos nós, do PPGEN, outra vez numa empreitada coletiva. A ideia de uma publicação sobre as pesquisas desenvolvidas no Programa, que desse uma mostra dos estudos desenvolvidos pelo grupo, surgiu quando alguns de nós ainda idealizávamos a criação do programa no segundo semestre de 2014. Os dias que reuníamos para pensar o curso de mestrado foram inspiradores e estimulantes para muitos de nós.

De início, desejamos prefaciá-lo com os versos do poema de João Cabral de Melo Neto: “Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos”. (MELO NETO, 1994. p.345).

É sobre esse espírito de comunhão, cooperação que surgiu o Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) liderado por duas instituições de ensino a Universidade de Cuiabá (UNIC) e o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Essa união de instituições e pesquisadores tem ao longo dos anos congregando, estimulando, inspirando com entusiasmo nosso percurso reflexivo. Esse é o pensamento que assenta a trama da obra “O ensino e suas interfaces: um itinerário de pesquisas”, onde os (as) autores (as) tecem na escrita de suas pesquisas, o prazer, a alegria, somado ao ato de investigação num espírito cooperativo.

Este E-book congrega resultados de estudos e pesquisas desenvolvidas em dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN). Os trabalhos vinculam-se as três linhas de pesquisa do programa: Ensino de Linguagens e seus códigos, Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Escolar e Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas tecnologias. Há, nos estudos aqui delineados, ampla variedade de interesses e modos de abordagem sobre diversos tópicos vinculados com essas três linhas e suas interfaces. Trata-se do primeiro volume das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa organizado pela Prof^ª. Dr^ª Cilene Maria Lima Antunes Maciel e pela Prof^ª. Dr^ª Edemar de Souza Monteiro e conta com participação de autores (as) que se enunciam de diferentes perspectivas teóricas, destacando-se todos pela seriedade, comprometimento e compromisso na condução das investigações.

São apresentadas experiências de pesquisa dedicadas à diferentes olhares, tais como letramento literário, letramento digital, metodologias ativas, formação continuada de professores, educação do campo, avaliação escolar, educação matemática e suas

implicações com as práticas de ensino e os desafios da atualidade ao universo escolar. Os artigos que compõem esta obra polifônica, na perspectiva bakhtiniana, suscitam e desvelam o convívio dialógico de múltiplas vozes, reverberações, ecos, tecidos por docentes e mestres (as) da primeira turma do programa.

A diversidade de estudos aqui reunidos acaba por fornecer um panorama das pesquisas desenvolvidos no PPGEN (UNIC/IFMT). Assim, os capítulos desse E-book significam mais que um registro de pesquisas representam para nós docentes e mestres (as) um balanço significativo da produção do programa, representam um percurso trilhado desde a sua criação até a sua consolidação. Este breve olhar sobre o programa mostra-nos que valeu a pena o percurso. Com este trabalho de integração estamos colhendo os primeiros frutos de um trabalho produtivo.

Diante deste primeiro volume, temos a oportunidade de ficar conhecendo uma amostra representativa dos interesses de pesquisas de nossos colegas, não apenas daqueles que atuam na mesma área mas também daqueles que atuam em outras áreas. Aprendemos muito lendo e convivendo com os colegas. Esperamos que o trabalho futuro seja tão promissor como foi produtivo no início de nossas atividades.

Assinale-se, por fim, o caráter plenamente oportuno da iniciativa das organizadoras, docentes, mestres (as) do Programa de Mestrado em Ensino da Universidade de Cuiabá (UNIC) e do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), oferecendo à comunidade acadêmica interessada ocasião para pensar as tessituras do ensino, num viés dialógico, colaborativo e crítico. Desse modo, os resultados aqui apresentados representam importante contribuição ao itinerário das pesquisas desenvolvidas no PPGEN.

Por fim, agradeço às Professoras Doutoras Cilene Maria Lima Antunes Maciel e Edemar de Souza Monteiro, organizadoras da obra, pelo convite e confiança para prefaciá-la uma obra tão relevante e essencial para as discussões em torno do ensino e suas interfaces.

Referências

MELO NETO, J.C. **Melhores poemas**. São Paulo: Global, 1994.

VOLOCHÍNOV, V.N. (Mikhail Bakhtin) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1996.

Prof. Dr. Rosemar Eurico Coenga
Dezembro de 2020

KLS 2.0: uma Ferramenta Disruptiva de Ensino Kls 2.0: a Disruptive Teaching Tool

Adriano Afonso de Almeida Carvalho¹

Edenar Souza Monteiro²

Resumo

Este texto tem como proposta abrir espaço de discussão sobre o fazer docente ancorado nas contribuições do KLS 2.0 como metodologia ativa, potencializadora de inovação disruptiva na área do Ensino Superior. O método utilizado para este estudo foi o Estudo de Caso, tendo como mecanismo de produção de dados a análise das falas dos sujeitos colhidas através de entrevistas semiestruturadas, ancoradas em um roteiro com questões abertas. A pesquisa contou com a participação de nove (9) docentes do campus Unic Beira Rio I em Cuiabá-MT e as entrevistas aconteceram in loco no período de setembro a novembro de 2017. Os docentes pesquisados foram de ambos os sexos, oriundos de cursos variados, sendo que para participar da pesquisa, deveriam estar lecionando ou já terem lecionado em disciplinas AMI (Aula Modelo Institucional). As entrevistas aconteceram em hora e local predeterminado de acordo com a disponibilidade dos sujeitos, sendo gravadas em gravador digital e transcritas, posteriormente, para análise. As identidades dos professores foram mantidas em sigilo e cada um recebeu um codinome: o Professor 1 foi P1, o Professor 2 foi P2 até o Professor 9, P9. Como resultados, a pesquisa apontou que o KLS 2.0 surge para desconstruir a lógica tradicional da sala de aula, buscando uma quebra de paradigmas através de uma reestruturação do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Fazer Docente. Metodologia Ativa. Ensino Disruptivo. Contribuições do KLS 2.0. Ensino.

Abstract

The purpose of this text is to open a space for discussion about the making of teaching anchored in the contributions of KLS 2.0 as an active methodology, potentiating disruptive innovation in the higher education area. The method used for this study was the Case Study, having as a data production mechanism the subjects' speeches analysis collected through semi-structured interviews, anchored in a script with open questions. The research was attended by nine (9) Professors from the Unic Beira Rio campus in Cuiabá-MT and took place on the spot from September to November 2017. The Professors were of both sexes, coming from varied courses, to participate in the research, should be teaching or have already taught in AMI (Institutional Model Class) disciplines. The interviews took place at a predetermined time and place according to the subjects' availability, being recorded in digital recorder and transcribed later for analysis. The Professors' identities were kept confidential and each was codenamed: Teacher 1 was P1, Teacher 2 was P2 to Professor 9 which was P9. As results the research pointed out that KLS 2.0 arises to deconstruct the traditional logic of the classroom, seeking a paradigm

¹ Mestre. Universidade de Cuiabá. MT, Brasil. adriancarvalhoeba@gmail.com

² Doutora em Educação. Docente do Programa *Stricto Sensu* UNIC/IFMT. Cuiabá-MT. Brasil. edenar.monteiro@kroton.com.br

break through a restructuring of the teaching-learning process.

Keywords: Teaching. Active Methodology. KLS 2.0 Contributions. Teaching.

1 Introdução

Os muitos avanços tecnológicos vêm promovendo inúmeras transformações em como utilizamos produtos e serviços, e com isso estão criando um movimento denominado Inovação Disruptiva, que de acordo com Horn e Staker (2015) é quando consegue-se provocar uma mudança no sistema que é utilizado, oferecendo novas opções, sem diminuir ou retirar daquele que já estava em funcionamento.

Frente a essa colocação podemos citar alguns exemplos pontuais de inovações disruptivas: os taxis substituídos pelos aplicativos de smartphones, locadoras de vídeos trocadas por empresas de transmissão de filmes pela internet, e-mails ao invés de enviar cartas pelos correios, e possivelmente a mais antiga: a prensa que substituiu os monges copistas.

O sistema educacional foi idealizado para uma outra realidade a qual não vivemos atualmente. O ambiente escolar progrediu de uma escola medieval e que posteriormente foi adaptada para época da revolução industrial, onde todos eram educados como uma linha de produção (JARAUTA, IMBERNON, 2015; GABRIEL, 2013).

Segundo Bacich e Moran (2018) existem dois conceitos importantes na atualidade: As metodologias ativas e o ensino híbrido. As metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo, procurando despertar a reflexão, a participação, o envolvimento direto do aluno. O professor não mais “ensina” o aluno, ele é orientador, mediador, e todo o processo de ensino se baseia em o aluno descobrir, questionar, pesquisar, sob a orientação do professor. O ensino híbrido é uma forma de aprendizado formal, onde o aluno aprende parte no ambiente escolar presencial, parte por meio do ensino on-line, sendo ainda que o aprendizado on-line pode ser em qualquer lugar, utilizando qualquer um dos meios mais recentes de tecnologia como computadores, tablets, smartphones, entre outros.

O grupo Kroton, considerado a maior instituição de ensino superior do mundo 1, adotou a partir de 2014 uma plataforma de ensino-aprendizagem denominada KLS 2.0 (Kroton Learning System versão 2), uma sistematização de metodologias ativas como

sala de aula invertida e aprendizagem baseada em problemas, aliada ao ensino híbrido, tendo o ensino direcionado por competências.

Nóvoa (2002) destaca em sua obra que determinadas profissões, tendo a pessoa como meio de fazer o seu trabalho, os dentistas, cirurgiões, advogados e outros precisam apenas que “seu cliente” fique parado ou quieto para o profissional atuar, e que ao final o seu serviço estará feito e com excelência. Já no caso do professor isso não acontece, pois ele necessita da cooperação do estudante para ter êxito.

Com a intenção de melhorar e maximizar o processo de ensino-aprendizagem, a Kroton utilizou como estratégia para implantar o KLS 2.0, produzir seus próprios materiais didáticos, possuindo inclusive elementos áudio visuais, interatividade, games, entre outros, procurando proporcionar ao estudante um ambiente mais atrativo e de imersão ao aprendizado, pois como afirma Nóvoa (2002) não se consegue ensinar a quem não tem interesse em aprender.

O objetivo dessa pesquisa é investigar as mudanças no fazer docente dos profissionais que atuam no campus Unic Beira Rio em Cuiabá-MT, ocorrido após a implantação do KLS 2.0, possuindo como objetivos específicos identificar as transformações e mudanças no fazer docente, conhecer as tecnologias que o KLS 2.0 utiliza no processo de ensino aprendizagem e discutir o KLS 2.0 como uma ferramenta de ensino disruptivo. A importância deste estudo se encontra no fato de que para operar essa nova plataforma o corpo docente foi capacitado por meio de vários treinamentos, preparando-os para essa nova forma do fazer docente, pois muitos dos seus profissionais que atuavam na docência estavam utilizando a metodologia “tradicional”, e com a adoção dessa nova estratégia de ensino-aprendizagem trazida pelo KLS 2.0, houve a necessidade de se adaptar à nova forma do fazer docente.

2 Material e Métodos

Para realizar esta pesquisa pensou-se em um estudo de natureza Qualitativa, pois como Ludke e André (2013) apud Bogdan e Biklen (1982) citam que algumas das características desse tipo de estudo são:

- Quando acontece contato direto entre o pesquisador e o ambiente pesquisado, influenciando seu contexto;

- Os dados coletados possuem descrições, depoimentos e entrevistas de pessoas;
- O problema se manifesta através de atividades, procedimentos e interações do cotidiano dos sujeitos pesquisados;
- Procura-se capturar o significado das coisas ou até mesmo a visão dos participantes sobre o assunto pesquisado;
- A análise dos dados é feita através de um processo indutivo, sendo que os fatos se consolidam a partir da inspeção dos materiais coletados; Martins (2008) cita também que uma pesquisa qualitativa tem como característica descrever, compreender e interpretar fenômenos e fatos.

O tipo de estudo escolhido para esta pesquisa é o estudo descritivo, denominado Estudo de Caso, no qual o foco essencial reside em aprofundar o conhecimento sobre determinada realidade (TRIVIÑOS, 2015).

Os dados analisados foram compostos de documentos da Kroton explicando e demonstrando o funcionamento do KLS 2.0, bem como entrevistas realizadas com alguns docentes que utilizam as ferramentas. As entrevistas foram conduzidas pelo pesquisador através de um roteiro semiestruturado com questões abertas (APÊNDICE D), sendo todas gravadas em gravador digital e transcritas posteriormente para análise.

Estiveram envolvidos com a pesquisa nove (9) docentes do campus Unic Beira Rio em Cuiabá-MT. Os docentes pesquisados foram de ambos os sexos, oriundos de cursos variados, sendo que todos tiveram como requisito já ter lecionado ou estarem lecionando disciplinas AMI que é fundamental para a nova metodologia.

As identidades dos professores foram mantidas em sigilo e cada um recebeu um codinome. O roteiro da entrevista abordou questões sobre a vida profissional do docente bem como suas experiências anteriores e atuais com o KLS 2.0, o fazer docente e as Metodologias Ativas.

Os dados coletados para análise nesta pesquisa tiveram as seguintes origens:

- Materiais de treinamento da Universidade Kroton: a rede de ensino Kroton possui um canal de treinamento que todos os seus colaboradores (técnicos, professores etc.) precisam utilizar semestralmente, pois a instituição sempre se preocupa em ter uma equipe altamente qualificada. - Neste acervo existem muitos materiais sobre o nosso

estudo: O KLS 2.0; - Formulário de Referência 2017: documento contendo mais de 500 páginas de muitas informações destinadas a investidores, entre elas detalhamento do funcionamento do KLS 2.0 (KROTON, 2014); - Entrevistas semiestruturadas: relatos de experiências na utilização do KLS 2.0, colhidas exclusivamente de docentes que utilizam o novo sistema AMI;

Com a proposta de aprofundar na ferramenta KLS 2.0, procurou-se inicialmente acesso aos materiais de treinamento mantidos no site: universidadekroton.com.br.

Após alguns levantamentos e entendimentos houve a necessidade de se buscar teorias sobre as muitas metodologias ativas que o KLS 2.0 utiliza, deste modo buscou-se leituras de teóricos para ampliar a discussão.

Acreditando já possuir um embasamento teórico suficiente sobre o problema, procurou-se elaborar um roteiro semiestruturado de questões abertas, e aplicá-lo a um grupo de professores do campus Unic Beira Rio em Cuiabá-MT.

O objetivo das questões elaboradas foi procurar saber um pouco mais sobre a experiência do docente, tentando identificar se o entrevistado dominava metodologias ativas, como era o seu dia a dia em sala de aula, além de sugestões baseadas na utilização do novo sistema da Kroton.

Os participantes envolvidos na pesquisa foram convidados verbalmente, sendo que o docente poderia ser de qualquer curso, não importando o sexo. O único pré-requisito exigido era estar lecionando ou já ter lecionado disciplinas AMI. As entrevistas aconteceram in loco, com horário combinado, no período de setembro a novembro de 2017, tendo duração média de 30 minutos.

É importante deixar claro que houve alguns docentes convidados a fazer parte da pesquisa que não aceitaram, mas isso não prejudicou o andamento da pesquisa.

Ao iniciar a entrevista de forma individual, cada entrevistado teve suas dúvidas esclarecidas bem como entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que neste documento foi detalhado a natureza e o envolvimento na pesquisa, riscos, a confidencialidade bem como os seus benefícios.

Todas as entrevistas foram gravadas, com autorização dos entrevistados, em gravador digital para posterior transcrição e análise. A pesquisa investiga em que medida a ferramenta KLS 2.0 mudou o fazer docente dos professores da rede de ensino Kroton,

entrevistando 9 (nove) docentes de cursos variados, do campus Beira Rio em Cuiabá-MT.

A participação dos docentes entrevistados foi de forma voluntária, visando somente contribuir com os resultados da pesquisa. Não houve em hipótese alguma, nenhum tipo de recebimento de benefício ou pagamento de valores aos envolvidos. Procurando manter anonimato dos docentes envolvidos, cada um recebeu um código: P1 para professor1, P2 para professor2, até P9 sendo para o professor9.

Em uma pesquisa qualitativa é necessário preparar os dados que serão analisados. Esta preparação geralmente consiste em transcrever as gravações para que possam ser interpretadas (CRESWEEL, 2014).

O processo de transcrição nada mais é do que uma forma de tentar capturar como os entrevistados veem o mundo e os processos que estão envolvidos (GIBBS, 2011).

Quando o texto é finalmente examinado procura-se fazer uma simplificação do material analisado através da criação de códigos, que permitam agrupar ideias, criando um núcleo textual, não só buscando sua representação, mas propiciando a sua discussão (CRESWEEL, 2014; GIBBS, 2011; YIN, 2016).

Durante a análise qualitativa a atenção do trabalho é focada em procurar responder a pergunta: “O que está acontecendo aqui?”, procura-se desta forma realizar uma descrição detalhada que possa contribuir com a compreensão do assunto estudado (GIBBS, 2011; YIN, 2016).

Segundo Triviños (2015), buscando maximizar a qualidade e a compreensão da pesquisa em estudo, possuindo dados oriundos de várias fontes, utiliza-se de uma técnica de triangulação das informações colhidas. Nesta pesquisa os dados utilizados são originários de documentos da instituição, treinamentos da Universidade Corporativa Kroton (UK) e os áudios transcritos dos docentes entrevistados.

Também para Ludke e André (2013) a garantia de fidedignidade e validade dos dados analisados em uma pesquisa se baseia na triangulação, pois os dados coletados vêm dos mais variados locais e situações.

Querendo prover outras informações sobre o estudo do assunto, buscamos amparar os dados analisados dialogando com a fundamentação teórica adotada (MINAYO, 2015).

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Ensino da Universidade de Cuiabá - nº de registro do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE: 69321617.8.0000.5165, sendo aprovado em junho/2017.

Com relação ao estudo de caso, Martins (2008) explica que se trata do estudo de uma unidade social analisada com intensidade e profundidade, ou seja, uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real, na qual o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade da situação com criatividade, discrição, compreensão e interpretação da complexidade de um caso concreto.

A pesquisa contou com a participação de nove docentes do Campus Unic Beira Rio em Cuiabá-MT, e as entrevistas aconteceram *in loco* no período de setembro a novembro/2017. Os docentes pesquisados foram de ambos os sexos, oriundos de cursos variados, sendo que todos tiveram como requisito já terem lecionado ou estarem lecionando disciplinas Aula Modelo Institucional - AMI.

As entrevistas aconteceram em hora e local predeterminado, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos, sendo gravadas em gravador digital e transcritas, posteriormente, para análise. As identidades dos professores foram mantidas em sigilo e cada um recebeu um codinome, por exemplo, Professor 1 como P1, Professor 2 como P2 até o Professor 9, que é P9.

O roteiro da entrevista abordou questões sobre a vida profissional do docente, bem como suas experiências anteriores e atuais com o KLS 2.0, o fazer docente e as Metodologias Ativas. Os vieses analisados seguiram o roteiro das entrevistas. As análises dos dados buscaram suporte em Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015); Bacich e Moran (2018); Jarauta e Imbernon (2015); e Gabriel (2013).

3 Resultados e Discussão

A pedagogia “tradicional” que muitos de nós conhecemos é utilizada até os dias de hoje (GADOTTI, 1999; MIZUKAMI, 1986; SAVIANI, 1991). Por “tradicional” entende-se aquela em que os alunos sentados à frente do professor assistem sua explanação sobre determinado assunto, sem interação, repleto de distrações, e sendo ainda que em algum momento o professor aplica algum tipo de avaliação para poder

acompanhar a quantidade de conhecimento que os alunos estão conseguindo reter.

O sistema “tradicional” foi idealizado na época da idade média e posteriormente adaptado para a revolução industrial, como cita Gabriel (2013), funcionando como verdadeiras linhas de produção, sendo os alunos, futuras mãos de obras para alguma posição no mercado, são instruídos/preparados em lotes, separados por idade.

De acordo com Gadotti (1999), desde o século passado vários pesquisadores da educação lutam para uma mudança no fazer docente, pois para eles o ensino não pode ser pela instrução mecanizada, e sim por métodos criativos e ativos centrados no aluno.

Nóvoa (2002) já afirmou que o sistema atual tradicional não é mais compatível com a nossa atualidade, e se não houver mudanças ele implodirá.

O grupo Kroton, considerada a maior instituição de ensino superior do mundo 3 , com mais de um milhão (1.000.000) de alunos, adotou a partir de 2014 uma nova forma de ensino denominado KLS 2.0, uma mistura de metodologias ativas e aprendizagem híbrida, com a intenção de melhorar e maximizar o processo de aprendizagem.

O KLS 2.0 pode ser descrito como uma sistematização de metodologias ativas como sala de aula invertida e aprendizagem baseada em problemas, aliada ao ensino híbrido, tendo o ensino direcionado por competências.

Portanto, a importância deste estudo se reside no fato de que para utilizar essa nova plataforma o corpo docente foi capacitado por meio de vários treinamentos, preparando-os para essa nova forma do fazer docente, pois muitos dos seus profissionais que atuavam na docência estavam utilizando a metodologia “tradicional”, e com a adoção dessa nova estratégia de ensino-aprendizagem trazida pelo KLS 2.0, houve a necessidade de se adaptar à nova forma do fazer docente.

De acordo com Bacich e Moran (2018) e Gabriel (2013), as várias tecnologias digitais que surgiram nos últimos anos vêm contribuindo com as mudanças sociais, fazendo surgir uma espécie de cultura digital, contendo indivíduos com características únicas; já que são únicos, não se pode ensinar a todos da mesma forma.

Segundo Bacich e Moran (2018), existem dois conceitos muito poderosos na atualidade: as metodologias ativas, que fazem do aluno o centro do processo, procurando despertar a reflexão, a participação e o envolvimento direto do aluno. O professor não mais “ensina” o aluno, ele o orienta, e todo o processo de ensino se baseia em o aluno

descobrir, questionar, pesquisar, sob a orientação do professor; e o ensino híbrido, uma forma de aprendizado formal, na qual o aluno aprende parte no ambiente escolar tradicional, parte por meio do ensino on-line, sendo ainda que o aprendizado on-line pode ser realizado em qualquer lugar, utilizando meios de tecnologia como computadores, tablets, smartphones, etc.

Apresentamos aqui os relatos contidos nas entrevistas gravadas dos docentes que se prontificaram em contribuir com a pesquisa que investiga Como o KLS 2.0 mudou o fazer docente dos profissionais que atuam no grupo Kroton.

Procurou-se levantar também o perfil dos entrevistados através das respostas fornecidas durante as entrevistas.

No decorrer do processo de análise foram encontradas várias categorias que favoreceram discussões dialogadas, por meio das visões dos teóricos que investigam os assuntos aqui relacionados, contribuindo para responder os questionamentos aqui levantados.

Algumas respostas foram agrupadas por possuírem um mesmo contexto, desta forma permitindo realizar uma análise seguindo uma mesma ótica.

Os entrevistados envolvidos na pesquisa são professores de cursos variados, tendo como critério de exclusão serem professores que lecionam ou já lecionaram aulas que utilizam disciplinas AMI.

3.1 Conceito sobre metodologia ativa

Quando perguntado aos entrevistados sobre o fazer docente e as metodologias ativas, os sujeitos responderam:

A metodologia ativa potencializa o desenvolvimento dos alunos porque é possível aplicar casos práticos, é possível uma situação mais dialogada em que os alunos acabam desenvolvendo esse diálogo. (P5)

Eu venho há 20 anos já na carreira docente, eu venho percebendo essa modificação e ela veio de uma necessidade da própria mudança da sociedade. [...] você hoje tem alunos que são questionadores, que as vezes tem ideias diferenciadas, [...] o aluno ele se transforma em um produtor do seu conhecimento, mas sempre mediado e sempre na interlocução com esse professor. (P3)

O professor é o potencializador, ele estimula, ele inspira, e o aluno, a gente tenta desenvolver no aluno a capacidade de construir seu conhecimento através das tecnologias disponíveis. O professor ajuda em diversos momentos, abre a visão em alguns momentos, o aluno m é mais passivo, ele não só ouve senta na cadeira e ouve, ele é ativo, ele participa, ele tem conhecimento que as vezes

e nessa troca que é o que a gente falou na metodologia progressista, nessa troca o professor aprende algo novo e o aluno também ensina algo então não é mais limitado ao professor ensinar só e não aprender, mas há essa troca, há uma ativação de fato né, nada passivo (P4)

Eu particularmente sou adepto e aposto nas metodologias ativas como uma ferramenta mais apropriada pra atingir mais os discentes com diferentes tempos de aprendizagens, com diferentes formas de aprender. (P9)

No relato dos sujeitos acima percebe-se que os docentes são favoráveis e defendem o uso das metodologias ativas. Percebe-se também que alguns como o professor P4 se preocupa em estimular, inspirar e potencializar o aluno.

Segundo os estudos de Bacich e Moran (2018) as metodologias ativas têm a intenção de proporcionar aprendizagem através de métodos ativos, criativos, colocando o aluno como um protagonista do processo no centro das atividades, utilizando o professor como um orientador/mediador das ações pedagógicas, contribuindo para que eles cheguem mais longe em sua busca, além do lugar que conseguiriam sem a ajuda do seu mentor.

Camargo (2018) reafirma também que, as metodologias ativas proporcionam processos de ensino-aprendizagem sempre tendo o aluno como centro, instigando a curiosidade, criando uma participação mais ativa dos alunos.

3.2 O KLS 2.0

Neste bloco iremos sondar a visão intrínseca do docente sobre o sistema, buscando um olhar mais aprofundado.

Preocupou-se em querer saber dos envolvidos qual a sua visão sobre o sistema KLS 2.0, de acordo com suas próprias práticas e utilizações.

Já utilizei as disciplinas AMI do KLS e o aluno fica muito respaldado e o professor também, as aulas já vem pré-definidas de acordo com a ementa do curso, já tem material didático lançado no ambiente virtual, o aluno tem apenas que seguir toda a estrutura montada no AVA [...] tudo isso disponibilizado dentro da plataforma, desde links, vídeos, arquivos digitais em inúmeros formatos [...] permite também auditoria monitorando o acesso do aluno, questões do fórum e mensagens. (P1)

O KLS pra mim é um método que a Kroton institui com um conjunto de disciplinas AMI que já tem o material didático pronto, o portal AVA e as avaliações. (P2)

É um produto em que já tem um material pronto já definido de acordo com a ementa da disciplina e este material ele é entregue ao professor que vai ministrar. Ele tem atividades para os alunos e também para o professor

desenvolver a aula. Tem um livro didático chamado SABER que é o mesmo livro que o aluno vai utilizar nas atividades do portal, que os alunos fazem como pré-aula e pós-aula sendo atividades de múltipla escolha relacionadas ao conteúdo que está no livro e que o professor está seguindo. (P5)

O que chama a atenção nas respostas desse grupo de professores, e que todos falam entusiasmados dos materiais didáticos produzidos e entregues para os professores e estudantes. Todo esse entusiasmo é pelo motivo dos materiais já estarem todos disponíveis no portal do professor/aluno, e porque possuem recursos de interatividade e animações, conforme cita Kroton (2014).

Bacich e Moran (2018) citam que quando temos materiais estimulantes, cativantes, com desafios, games, sejam materiais impressos ou digitais, são fundamentais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem da nossa atualidade.

Os docentes apontam que o sistema KLS 2.0 se baseia em dividir a aula em 3 tempos, tendo então a sala de aula invertida, fazendo o estudante ser o responsável por buscar parte do seu conhecimento de forma independente nos tempos pré-aula e pós-aula, deixando para o momento aula as práticas, discussões, dúvidas, ou seja, a aula mediada pelo professor será aquela que permita aprofundar no que foi estudado fora dali. Outrossim, quando aqui é utilizado o termo Portal Acadêmico, os docentes referem-se a um AVA.

Kroton (2014) demonstram que essa divisão da aula em 3 momentos busca não só maximizar o processo de aprendizagem do estudante, mas permitir também que o professor possa acompanhar o desenvolvimento e engajamento do aluno, permitindo ao professor de posse de relatórios, poder antecipar dúvidas dos estudantes que fizeram as avaliações pré/pós-aula e não tiveram bons conceitos.

De acordo com Fava (2016) a autonomia e a autoaprendizagem são desenvolvidas quando temos um momento fora de sala de aula para estudar e refletir.

Bacich e Moran (2018) alertam para um momento singular na educação, devido as oportunidades as TDICs, que estão permitindo através dos AVAs, oferecer valiosos recursos de aprendizagem interativa e monitoramento de desempenho dos alunos para os professores.

Bacich, Neto e Trevisani (2015) dizem ainda que temos condições hoje de tornar as escolas mais conectadas através de várias plataformas de ensino-aprendizagem

gratuitas disponíveis como Moodle, dando condições as equipes pedagógicas das instituições criarem verdadeiros planejamentos expansivos, executados fora de sala de aula, podendo o estudante desenvolver suas atividades em seus computadores de casa ou até mesmo via smartphone.

Pra mim é um escopo de conhecimentos [...] uma ferramenta do dia a dia para o aluno e para o professor, e que necessariamente elas precisam ser utilizadas, eu sinto a resistência por parte de alguns professores e a dificuldade de entender que podem utilizar essa ferramenta para ter conhecimento, essa responsabilidade como educador na sua essência [...]. (P3)

É uma ferramenta inovadora, interessante, que traz algumas possibilidades de interação, com as próprias TICs, com as tecnologias. É também um ambiente virtual, moderno, que pode ser muito importante nesse processo de ensino aprendizagem. A gente utiliza ferramentas vinculadas a internet, eu acho muito interessante, muito bom, só que nós temos um problema de ainda estar engatinhando, na parte cultural, das tecnologias, da internet, manutenção, manuseio propriamente dito do computador, então ainda é muito subutilizado pelos alunos [...]. (P9)

Nos relatos acima o que se compreende é um problema cultural, tanto do lado dos estudantes como do lado de alguns docentes, pois os novos professores e alunos que chegam a rede Kroton estão vindo de outras instituições arraigados na metodologia tradicional, ainda muito utilizada em todo mercado nacional, onde o professor tem a função de transmissor de conhecimento e o aluno o expectador passivo.

Horn e Staker (2015) dizem que existe a necessidade de uma reformulação cultural escolar para que esse novo modelo de ensino se instale, pois, a cultura que existe está nos processos e na forma de realizar as atividades, sendo necessário resolver uma tarefa por vez.

Bacich e Moran (2018) explicam que precisamos criar a cultura da utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula, de uma forma sustentada, ou seja, não é necessário substituir inicialmente um recurso didático da escola, mas sim adaptá-lo, para que progressivamente as mudanças advindas da interação mediática tecnológica moldem a cultura digital em sala de aula.

Bacich, Neto e Trevisani (2015) alegam que existe a necessidade de uma alteração gradual na função do professor para a construção da autonomia do aluno, bem como uma reorganização na estrutura escolar que permita personalizações de aprendizado do aluno via ferramentas tecnológicas gratuitas já disponíveis, refletindo numa mudança de cultura

escolar.

3.3 A sua Utilização

Quando perguntado sobre as experiências com a Metodologia do KLS 2.0 os sujeitos relataram da seguinte maneira:

A metodologia é voltada para o aluno, o aluno reflexivo, o aluno que pensa, resolve situações problemas [...] o portal pra mim é o momento que eu faço uma análise previa, vou fazer a chamada, já abro lá o portal, já vejo se o aluno está fazendo suas atividades, [...] ai eu vou chamando os que estão em déficit com as atividades [...] eu geralmente trago a situação problema que existem nas aulas, eu uso muito vídeo, interação [...] o aprendizado é baseado em problemas. (P3)

No livro didático tem o material com algumas situações problemas que ele mesmo responde, simulando a utilização daquele conceito que o aluno esta estudando no conteúdo em situações práticas [...] esse mesmo conteúdo do livro didático ele acessa via AVA e lá ele também tem uma web aula, que é resumo do conteúdo que ele vai ver [...] eles tem um cronograma, e nesse cronograma avisa o período que ele tem para responder, para fazer todas as atividades avaliativas. (P2)

[...] houve várias melhoras [...] o professor como um mediador em sala [...] ele possa sugerir novos problemas, [...] problemas a serem resolvidos em sala de aula como [...] questões práticas. (P5)

Na fala unânime de todos os professores, o KLS 2.0 contribui para o aluno reflexivo, desenvolvendo o raciocínio e o pensamento crítico através de instigá-lo a solucionar situações problemas. Na fala dos professores P3 e P2 fica evidente também que o KLS 2.0 consegue auxiliar os docentes, acompanhando se os estudantes fizeram ou não as atividades passadas, ou até mesmo mensurando como está o aprendizado dos alunos.

Segundo Kroton (2014) a resolução de problemas acontece no momento aula, onde o aluno através de práticas com metodologias ativas ou outras técnicas de aprendizado que levem a discussões, permitem o desenvolvimento as competências e habilidades, bem como estimulam trocas de conhecimentos e experiências.

Martins e Espejo (2015) relata que a aprendizagem baseada em problemas possui vários pontos fortes como: desenvolver o pensamento reflexivo, integra o estudante ao meio que ele vive, desperta vontade constante de aperfeiçoamento, promove troca de experiências e conhecimentos entre pessoas, incentiva o estudo dos problemas do mundo atual, procura resolver em sala de aula situações problemas de prática social.

Bacich e Moran (2018) explicam que problematizar é uma metodologia que busca instigar no aluno a curiosidade, desenvolver o pensamento crítico, sensibilizar com a realidade do mundo exterior, indo muito além de simples transferência de conhecimento.

Bacich, Neto e Trevisani (2015) nos alertam que cada vez mais o mundo globalizado e altamente conectado exige um tipo de pessoa que vai além de competente, precisa ser criativo, autônomo e crítico, capaz de resolver problemas do dia a dia profissional.

É um sistema atual que em que as aulas são divididas em 3 partes, pré-aula, aula e pós-aula. A pré-aula possui conteúdos de leitura previa lançados no sistema, no portal acadêmico, para o aluno se preparar antes da aula. A aula vai discutir aquele assunto visto anteriormente, tirar dúvidas, provocar discussões, aprofundar. Na pós-aula é realizada uma atividade complementar pra fixar aquele conteúdo visto em sala de aula. (P8)

Através do material disponibilizado, o aluno teoricamente já vem com um conhecimento a mais pra aula, ele não tem que esperar o professor: “ah o professor vai dar uma aula hoje e eu não sei nada”, não! O aluno já sabe o que vai acontecer na aula, isso é muito importante. [...] o aluno já estuda antes, já está disponível o curso inteiro. [...] tenho comunicação com os alunos através da plataforma para entrar em contato, uma interação maior dentro do sistema, a gente diminui o conceito de utilização de papel, mas o aluno está sempre em contato com a disciplina e em contato com o curso. (P1)

O ponto interessante é que o professor tem um pouco mais de tempo, de certo modo, para pensar em outras maneiras de desenvolver sua prática. O professor entra no sentido de motivar, sentido de nortear, de esclarecer coisas e há uma troca, discussão, troca de saber, o aluno questiona, o aluno é ativo. O aluno entende que é parte dele, estudar e trazer dúvidas. (P4)

Parte do princípio da aula invertida que é a pré-aula, aula e pós-aula, que colocamos o aluno dessa disciplina para buscar um estudo prévio, leituras, contextualizações, problemáticas, pra haver uma maior discussão, uma maior problematização e resolução de problemas. (P9)

Os sujeitos P8, P1, P4 e P9 descrevem como os alunos interagem com os conteúdos no KLS 2.0 através da sala de aula invertida. Pode-se notar que a autonomia do aluno, uma delegação de responsabilidades, precisa ser desenvolvida. Existem atividades que ele precisa realizar fora de sala de aula e caso isso não aconteça pode impactar nos seus estudos, em suas práticas durante a aula.

Bacich, Neto e Trevisani (2015) detalham que na sala de aula invertida o aluno tem contato com a teoria fora de sala de aula, geralmente via estudo online em um AVA, e a sala de aula é disposta para debates, soluções de problemas, e outras propostas.

Segundo Horn e Staker (2015) a inversão da sala de aula contribui para que o tempo que antes era gasto com o aluno assimilando conteúdo bruto em sala de aula, um

processo altamente passivo, agora pode ser feito em qualquer lugar, inclusive via online, e a sala de aula fica para o estudante praticar o que aprendeu, reforçar, aprofundar, trocar experiências, etc.

Bacich e Moran (2018) indicam a sala de aula invertida como uma proposta de estratégia de ensino que favorece a personalização do ensino, através das plataformas AVA, e lembram que é importante também um planejamento das atividades que irão acontecer, bem como a produção de materiais apropriados para o aluno trabalhar fora da sala de aula.

3.4 Mudanças no Fazer Docente

Quando perguntados sobre o fazer docente anterior ao KLS 2.0 e na atualidade:

Pode ser feito uma análise técnica dos meus alunos, questões de acesso, hora do acesso, porque essas estatísticas são importantes [...] nos da área de sistemas as vezes dormimos tarde e acordamos cedo, nossos alunos entram na plataforma as vezes na madrugada [...] outro já tem um melhor condicionamento intelectual no primeiro horário do dia, então isso é bom, as estatísticas, para você saber conduzir o seu aluno. (P1)

Na fala do professor P1 percebe-se a importância das ferramentas de acompanhamento e rendimento dos alunos, que podem auxiliar os professores a mensurar o aprendizado, bem como a redirecionar os alunos individualmente ou até mesmo mudar a estratégia que será utilizada em sala de aula.

Kroton (2014) explica que o portal do professor permite a interação do docente com o estudante, tendo inclusive uma ferramenta de estatística de utilização do portal pelo estudante, buscando assim maximizar a qualidade do ensino acadêmico por meio do tratamento das deficiências diagnosticadas antes mesmo de ir para sala de aula.

Bacich, Neto e Trevisani (2015) dizem que devido a tantos recursos tecnológicos disponíveis atualmente é possível o professor realizar um mapeamento por meio de relatórios do que cada aluno está aprendendo, orientando o professor sobre qual atitude tomar em sala de aula.

4 Conclusão

Sanches e Hernandez (2007), bem como Levy (2011) nos mostram que a Cibercultura introduziu o virtual, criando uma reorganização social dentro de um universo digital, e está nos obrigando a reconfigurar a educação, transformando a cultura do ensinar e do aprender.

Bacich, Neto e Trevisani (2015) também afirma que vivemos rodeados de recursos tecnológicos, e apontam para necessidade de se fazer reflexões sobre os processos de ensino aprendizagem. As instituições de ensino estão sendo pressionadas a mudar, a se adaptar, porém cabe à elas definir seu próprio plano estratégico pedagógico. De acordo com os muitos teóricos desta pesquisa, pode-se dizer que o KLS 2.0 é uma resposta a essa necessidade. A Kroton afirma que a instituição desenvolveu uma metodologia própria, o que se vê é uma sistematização de muitas metodologias não proprietárias, disponíveis e bem testadas a praticamente 60 (sessenta) anos.

A pesquisa demonstra que a Kroton está implantando um padrão de qualidade: todos os professores precisam semestralmente realizar cursos via seu portal de capacitação, fazer parte de oficinas em cada início de semestre em eventos denominados semanas acadêmicas, utilizar de forma excepcional o AVA e seus diversos recursos de interação e acompanhamento de alunos, utilizar as diversas metodologias aglutinadas no KLS 2.0 para preparar com excelência o profissional para o mercado.

Percebe-se através dos resultados da pesquisa, principalmente para os participantes com mais de 10 anos de experiência no mercado da educação, que as melhorias são as mais diversas, e são muito bem-vindas, o aluno não é mais o mesmo de 10 anos atrás.

É importante salientar que o papel do professor está mudando, pois hoje é comum um professor em sala de aula falar um assunto, e pelo celular um aluno procurar mais informações, imagens, dicas sobre o assunto sendo explanado. Não existe mais lugar neste tempo com tantos recursos tecnológicos do aluno passivo, sentado na carteira com seu lápis e caderno anotando ou copiando do quadro.

Percebe-se que com a sistematização das metodologias, aliadas as TDICs, o papel do professor hora antes um transmissor de conhecimentos, toma lugar agora um profissional que se preocupa em auxiliar o estudante na busca do seu aprendizado, fazendo acompanhamentos por meio de relatórios, mudanças nos materiais que

direcionam os alunos a estudar, tudo em prol de contribuir com os alunos a alcançar o seu objetivo maior: se preparar para o mercado e para a sociedade.

Os resultados também apontam que o KLS 2.0 devido ao ensino híbrido, sala de aula invertida, bem como as ferramentas disponíveis no AVA, dá ao professor condições de tirar um “Raio-X” da sua turma, acompanhando diariamente seus alunos, pensando em estratégias e formas para que o aluno consiga o melhor caminho de como protagonizar o seu aprendizado.

Sobre o ângulo da disrupção, pode-se afirmar que Kroton, com as metodologias organizadas e sistematizadas, está contribuindo com a educação disruptiva, fazendo do KLS 2.0 uma ferramenta poderosa de ensino.

Para os próximos anos, acredita-se ser necessário uma mudança cultural, para que possamos utilizar as TDICs como um poderoso apoio aos processos de ensino-aprendizagem, adotando o ensino disruptivo como a nova forma da educação.

Por meio desse estudo fica claro que a intenção do ensino disruptivo não é trocar o professor por aulas online, mas oferecer uma forma de potencializar o estudante e sua forma de estudar e aprender, devido aos diversos meios digitais disponíveis atualmente, e o professor continuar sendo um personagem importante no processo de ensino-aprendizagem, alguém muito além de um mediador, um gestor que conduz o aluno na sua autonomia da busca do conhecimento.

Segundo Fava (2014) bem como Gabriel (2013), estamos retornando a era da Paidéia, porém agora mediados pela tecnologia, voltando a instigar o pensamento crítico provocado pelas muitas mudanças culturais que as muitas TDICs estão nos proporcionando, nos impulsionando a uma era que ele denomina de Paidéia Digital.

Baseado nos relatos encontrados nas obras de Bacich e Moran (2018) bem como em Bacich, Neto e Trevisani (2015) existem uma gama de profissionais em várias partes do Brasil que já estão utilizando metodologias ativas, em especial sala de aula invertida e ensino híbrido, portanto é apenas uma questão de tempo, para que outras instituições sejam instigadas a desenvolverem o “seu próprio KLS”, e quiçá mais à frente alcançar a rede pública, tanto na esfera estadual como na federal, permitindo estimular seus alunos, transformando-os em “estudantes” da nova era.

Referências

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

BACICH, L.; MORAN, J.M. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMARGO, F.F. *A Sala de Aula Inovadora: Estratégias Pedagógicas para Fomentar o Aprendizado Ativo - Desafios da Educação*. Porto Alegre: Penso, 2018.

GABRIEL, M. *EDUC@AR - a (r)evolução digital na educação*. São Paulo: Saraiva, 2013.

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1999.

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

GIBBS, G. *Análise de Dados Qualitativos*. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

JARAUTA, B.; IMBERNON, F. *Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII*. Porto Alegre: Penso, 2015.

KROTON, U. KLS 2.0 – Fase 1: Módulo 01. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/GnKjaH>> Acesso em: 04 Abril 2018.

MARTINS, G.A. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.

MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2012.

NÓVOA, A. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Editora Educa, 2002.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2015.

Letramento Literário e Formação de Leitores na EJA: a experiência Literária com Contos de Clarice Lispector

Literary Literacy and Reading Formation of Readers at EJA: the Literary Experience with Short Stories by Clarice Lispector

Antônia Lúcia de Queiroz Tenório³

Rosemar Eurico Coenga⁴

Resumo

Este trabalho contempla pesquisa de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino (PPGEn), intitulado Leitura literária na educação de jovens e adultos: a voz dos neoleitores. Esta pesquisa buscou contribuir para o desenvolvimento da capacidade leitora do neoleitor e maior proficiência em leitura literária. Justificando-se pela necessidade de proporcionar aos educandos da EJA a aquisição de leitura de forma prazerosa e sistematizada, promovendo constantes práticas de leitura. Objetivou possibilitar uma maior proficiência em leitura literária, assim como fortalecer e desenvolver a capacidade leitora desses jovens, adultos e idosos, aplicando a sequência básica de leitura literária de Rildo Cosson (2016). Teve como universo uma turma do ensino médio do Ceja Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto, em Cuiabá. A pesquisa teve um caráter predominantemente qualitativo, adotando um arcabouço metodológico descritivo para trilhar os caminhos da pesquisa de campo, por meio da pesquisa-ação. Os dados foram produzidos por meio de aplicação de questionários, diário de campo e entrevistas. Teve como aporte teórico as concepções de Magda Soares (1999, 2003), Graça Paulino (2000, 2009), Ângela Kleiman (2012), Carmem Lúcia Eiterer (2009), Rildo Cosson (2014, 2016), Geraldo Peçanha de Almeida (2008), Rosemar Coenga (2010, 2014), Tiepolo (2010) e na sequência básica de Cosson (2016). A pesquisa nos apontou que é preciso estabelecer uma ligação entre os principais mediadores de leitura no âmbito acadêmico: o estabelecimento de ensino e o professor, em especial o professor leitor, aliados a metodologias e estratégias de leitura sistematizadas e eficazes para a formação do leitor.

Palavras-chave: EJA. Leitura Literária. Neoleitor.

Abstract

This paper includes master's research presented to the *Stricto Sensu* Graduate Program in Teaching (PPGEn), entitled Literary reading in the education of young people and adults: the voice of new readers. This research sought to contribute to the development of the reading capacity of the neoreader and greater proficiency in literary reading. Justifying the need to provide EJA students with the acquisition of reading in a pleasurable and systematized way, promoting constant reading practices. The objective was to enable a greater proficiency in literary reading, as well as to strengthen and develop the reading capacity of these young people, adults and the elderly, applying the basic sequence of

³ Mestre em Ensino pelo Programa *Stricto Sensu* UNIC/IFMT. Cuiabá-MT. Brasil. Docente da Rede Estadual de Ensino - luciatenn@hotmail.com

⁴ Doutor em Teoria Literária e Literaturas pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do Programa *Stricto Sensu* UNIC/IFMT. Cuiabá-MT. Brasil. rcoenga@gmail.com

literary reading by Rildo Cosson (2016). Its universe was a high school class of Ceja Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto, in Cuiabá. The research had a predominantly qualitative character, adopting a descriptive methodological framework to walk the paths of field research, through action research. The data were produced through the application of questionnaires, field diary and interviews. Its theoretical contribution was the conceptions of Magda Soares (1999, 2003), Graça Paulino (2000, 2009), Ângela Kleiman (2012), Carmen Lúcia Eiterer (2009), Rildo Cosson (2014, 2016), Geraldo Peçanha de Almeida (2008), Rosemar Coenga (2010, 2014), Tiepolo (2010) and Cosson's basic sequence (2016). The research pointed out that it is necessary to establish a link between the main reading mediators in the academic field: the educational establishment and the teacher, especially the reading teacher, allied to systematized and effective reading methodologies and strategies for the formation of the reader.

Keywords: EJA. Literary Reading. Neo-reader.

1 Introdução

Qualquer que seja o gênero literário, este sempre exercerá no ser humano um importante papel psicológico para o processo de humanização. O desfrute de uma obra literária preenche a carência de fantasia, imaginação, criatividade, ficção e criação, elementos essenciais para o desenvolvimento psíquico e emocional de jovens e adultos, necessitando, assim, ter seu espaço nas aulas de leitura, pois, a formação leitora da criança é tão importante quanto dar continuidade a esse processo ao neoleitor jovem e adulto.

As dificuldades relacionadas à literatura aumentam mais ainda quando se trata da Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, pois não são consideradas as especificidades do alunado desse modelo de ensino, muitas vezes recém-alfabetizado ou que se afastou da escola por muito tempo, por diversos motivos e que, portanto, ainda está no início da sua jornada de leitor. Esse tipo de leitor, Almeida (2008) definiu como “neoleitor”.

Diante disso, tentávamos aplicar uma ou outra sequência didática o que também não mostrava resultado positivo, percebemos então que só isso não bastava, era preciso aliar nossas experiências e práticas a embasamentos teóricos, pois o ofício do professor engloba convergentemente as dimensões prática e teórica. Assim, a inevitabilidade de maior fundamentação teórica para amparar nossa prática docente cada vez mais aumentava, impulsionando-nos a pesquisar sobre a formação literária de jovens e adultos no Ensino Médio. Problema detectado, então era hora de partir para a pesquisa orientada, ou seja, era preciso voltar aos estudos, por isso, ingressamos no mestrado.

A partir desse panorama que esta pesquisa foi concebida. Assim, partimos do

princípio de que o ensino de leitura, tal como é concebido nas aulas de Língua Portuguesa na EJA pouco ou quase nunca estimula o hábito de ler, muito menos é capaz de produzir leitor literário. Diante dessa inquietude pedagógica e da percepção da importância da formação destes leitores jovens e adultos, nasceu a necessidade de partir para novos caminhos, na busca de alternativas metodológicas eficazes para trabalhar com a leitura.

Assim, considerando a problematização exposta, esta pesquisa busca responder as seguintes questões: como minimizar o distanciamento do leitor com a leitura literária? Quais perspectivas são fundamentais para ampliar o letramento literário de jovens e adultos? Que modificações esses momentos geraram na prática pedagógica dessa pesquisadora? E na interpretação/recepção dos contos lidos?

Assim, esta pesquisa se justifica pela necessidade de proporcionar a esses educandos da EJA, muitos deles ainda neoleitores, a possibilidade de aquisição de leitura de forma prazerosa e sistematizada, promovendo uma prática constante de leitura de variados textos e com uma literatura que considere, acima de tudo, o leitor principiante, permitindo-lhe compreender melhor o seu mundo. Objetiva também uma maior proficiência em leitura literária, como também fortalecer e desenvolver a capacidade leitora desses jovens e adultos, aplicando a sequência básica de leitura literária proposta por Rildo Cosson (2016).

Esta investigação teve como universo uma turma do ensino médio, do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto, no município de Cuiabá. A pesquisa teve um caráter predominantemente qualitativo, adotando um arcabouço metodológico descritivo para trilhar os caminhos da pesquisa de campo, por meio da pesquisa-ação.

A pesquisa teve como contribuição teórica as concepções de autores que abordam leitura e letramento: Magda Soares (1999, 2003), Ângela Kleiman (2012); letramento literário: Rosemar Coenga (2010), Coenga e Fabiano Grazioli (2014), Graça Paulino et al. (200), Paulino e Cosson (2009), Rildo Cosson (2014, 2016) e sobre o neoleitor: Geraldo Peçanha de Almeida (2008), Carmem Lúcia Eiterer e Juliana Abreu (2009), Elisiani Tiepolo (2009, 2010).

Além disso, contou com os procedimentos metodológicos da sequência básica de Cosson (2014) em uma oficina, a partir do gênero conto com enfoque nas questões do gênero mulher. Propomos para a oficina de leitura literária quatro contos da obra *A via crucis do corpo*, de Clarice Lispector (1998).

Ao longo do nosso trabalho como professora/pesquisadora procurávamos

caminhos para facilitar as múltiplas ações e aproximações com a leitura literária, um percurso que acreditávamos ser relevante não só para nós quanto para eles, mas também para todos aqueles que estivessem vivenciando os mesmos papéis.

Nesse sentido, as questões das quais tratam este trabalho estão direcionadas ao nosso desejo de contribuir para o trabalho de professores da EJA, geralmente temas pouco discutidos pelos teóricos sobre leitura e também pelas pesquisas em estudos literários.

Esperamos que esta investigação possa contribuir para o desenvolvimento da capacidade leitora do neoleitor, minimizando o distanciamento entre o leitor e a leitura. Almejamos também que a metodologia de leitura literária aqui aplicada auxilie não só nossa prática pedagógica, como também dos demais professores de Língua Portuguesa que atuam no ensino médio da EJA.

O Neoleitor e a Leitura

Antes de apresentarmos os conceitos de neoleitor definidos por Almeida (2008) e Tiepolo (2009, 2010), faz-se necessário explicitarmos as condições que os determinam. Para isso, analisaremos alguns dados do Indicador de Alfabetismo Funcional, doravante INAF.

O resultado de uma pesquisa do INAF, tendo como critério população brasileira entre 15 e 64 anos, intitulada "Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho (2016)" aponta que quase 92% do universo pesquisado está abaixo do nível proficiente de alfabetismo, ou seja, esse percentual da população brasileira não possui competência em escrita e leitura, nem habilidades matemáticas. Esses dados do INAF comprovam o expressivo crescimento de um novo segmento de leitores, os neoleitores. (AÇÃO EDUCATIVA, 2016).

Para Tiepolo (2010, p.7) “[...] os neoleitores se caracterizam por apresentarem níveis bastante variados de domínio da linguagem escrita, mas têm em comum o fato de estarem iniciando a constituição de um acervo de textos escritos, e terem pouca experiência de leitura sem a mediação do outro (o alfabetizador).” Diz ainda que o neoleitor é aquele sujeito que passa por um processo de alfabetização baseado em memorizações, levando-os a pensar que ler é decodificar.

Almeida (2008) definiu como neoleitor aqueles jovens e adultos que não tiveram boas experiências no percurso escolar, que ainda não foram capazes de adquirir a plena capacidade de ler um texto e fazer conexões com outras leituras ou com suas experiências

de vida, falta-lhes a capacidade de ordenar fatos, construir conceitos, analisar e discutir aspectos mais complicados, enfim, de pensar além do texto.

O conceito de neoleitor anteriormente expresso também é considerado por Tiepolo (2009), contudo, a autora acrescenta que além das questões ligadas ao campo da escrita e da leitura, outras peculiaridades podem ser descritas ao definir o perfil desse novo tipo de leitor. A autora enfatiza que o neoleitor possui algumas peculiaridades, como: vínculo com o mundo real, mesmo morando em área urbana; sobrevive em subempregos, percebendo baixos salários; idosos em busca de instrução e mulheres motivadas a auxiliarem os filhos nos deveres escolares. Completa ainda que:

São pessoas que foram sendo deixadas à margem da escola, mas continuaram criando seus filhos e, mesmo sem saber ler e escrever, lhes deram um nome, registraram, matricularam na escola e fazem o que podem inclusive voltar a estudar, para que eles não repitam sua história de fracasso escolar. (TIEPOLO, 2009, p. 128).

Tiepolo considera que o neoleitor, ainda que não faça muito uso de suportes escritos, tem contato diário com esses materiais. Além disso, esse novo tipo de leitor possui, vinculados ao seu cotidiano e ao seu trabalho, vasto conhecimento de mundo e rica experiência de vida. Por isso, as experiências e vivências do neoleitor devem ser valorizadas, assim como os conhecimentos de uma criança são considerados.

Políticas de Leitura para Neoleitores no Brasil

Tiepolo (2009, p. 129) considera muito importante as políticas de leitura voltadas para o neoleitor já implementadas, entretanto, acredita que apenas um grande acervo de bons livros não basta para promover a leitura, pois “[...] Se assim fosse, já teríamos avançado muito em termos de formação de leitores, tendo em vista os diversos programas de distribuição de livro – bons livros – pelos quais eles chegam, mas a leitura não.”

Diante disso, a autora afirma que além da valorosa elaboração de obras literárias inéditas específicas para o público neoleitor, há ainda o desafio de oportunizar o encontro dessas obras com o neoleitor para que sejam conhecidas pela comunidade escolar e que, principalmente, o professor seja o seu primeiro leitor.

Tiepolo (2009, p. 130) aponta alguns caminhos para vencer tais desafios. Primeiramente há que se pensar na maneira como o livro é divulgado, ou indicado, pois isso incidirá diretamente na relação deste com o neoleitor, assim, é imperioso que o

professor crie “[...] situações em que a motivação é o desejo, e não a obrigação, ou a curiosidade, e não a burocracia. E se na vida do leitor ter um livro nas mãos significa uma conquista, na escola isso pode significar mais uma tarefa imposta a ser cumprida.”

Isso quer dizer que atribuir um caráter de imposição, obrigatoriedade e burocracias à leitura literária só contribuirá para a desmotivação ou até mesmo aversão ao ato de ler, por isso, cabe ao professor estimular positivamente o encontro do neoleitor com uma obra literária, despertando-lhe o desejo e a curiosidade, mas para isso “[...] há que se pensar uma formação continuada de educadores/leitores, sem o que os livros continuarão a servir apenas àqueles que já são leitores.” (TIEPOLO, 2009, p.130).

Os Pressupostos da Leitura Literária

Leffa (1999) apresenta um estudo aprofundado de diferentes linhas teóricas que tratam do elemento intelectual e social da leitura. O autor classifica essas teorias em três grandes grupos: ascendentes, descendentes e conciliadoras. As teorias ascendentes têm foco no texto, assim, a leitura é compreendida como “[...] como um processo de extração dos sentidos do texto.” O grupo das teorias descendentes aponta como centro da leitura o leitor, pois é ele quem atribui sentidos ao texto, ou seja, o ato de ler depende, principalmente, do leitor. As abordagens conciliadoras aliam o texto ao leitor e compreendem a leitura como “[...] um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro.” (LEFFA, 1999, p. 13-15).

Cosson (2016) argumenta que as duas primeiras teorias de leitura apresentadas anteriormente são passíveis de críticas. As teorias da leitura que têm como foco o texto são criticadas porque ler é muito mais que decodificar letras, palavras e entender o seu significado. Já as teorias que têm como foco o leitor, embora considere uma teoria bastante positiva porque chama atenção para o ato de ler, entretanto se perde quando não considera seus resultados.

As teorias que compõem o terceiro grupo, também chamadas de teorias de abordagem conciliatórias, são aquelas que atribuem igual importância tanto para o leitor, quanto para o texto, tendo a leitura como resultado de interação. Cosson (2016, p. 40) define leitura nas teorias conciliatórias como “[...] um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação.” Diante disso, o autor conceitua leitura como “[...] um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação.” Entende também que ela é mais do

que a aquisição de uma habilidade, “são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas”, para isso, o pesquisador apresenta duas possibilidades de sistematização para o desenvolvimento de leitura literária: a sequência básica e sequência expandida. (COSSON, 2016, p. 40)

A sequência básica é essencialmente composta por quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação. O primeiro passo dessa sequência é a Motivação, a qual consiste na preparação do aluno para que se entusiasme pela leitura e se envolva com o assunto, ou seja, trata-se de uma antecipação do tema antes de penetrar no texto propriamente dito. (COSSON, 2016).

A Introdução é o momento de apresentar a relevância da obra, o porquê da sua escolha, mostrar o livro, destacando outros elementos que o introduzem como a capa, o prefácio, a contracapa, enfim, tudo que estiver relacionado ao suporte da obra. Além disso, é preciso fornecer algumas informações básicas sobre o autor (COSSON, 2016).

A terceira fase, Leitura, é o momento de introduzir a obra e objetiva desenvolver habilidades de leitura do texto literário. Nesta etapa professor pode negociar o tempo e acompanhar a leitura de seus alunos para observar possíveis dificuldades relacionadas ao vocabulário e até mesmo à compreensão. A leitura pode ser compartilhada ou realizada pelo professor, tendo como propósito suscitar comentários dos alunos, provocar discussões, expor opiniões, compreender a contemporaneidade do tema retratado, bem como estimular a utilização do diário de leituras (COSSON, 2016).

Já a última fase, Interpretação, é o momento de construção dos sentidos em um diálogo que envolve o leitor, partindo de seu conhecimento de mundo, por intermédio de conclusões que incluem o leitor, o autor e o grupo. Cosson (2016) aponta que o mais importante na interpretação é que o aluno tenha a chance de se manifestar sobre a obra lida e consiga relacioná-la a fatos de sua vida, de forma concisa, possibilitando a comunicação entre os leitores do grupo escolar.

Por isso, a leitura de textos literários é considerada por Cosson (2016) como uma atividade de grande importância para a formação do leitor. Além disso, o autor argumenta que na escola, a leitura literária deve ser avaliada como um recurso que permite ao aluno o acesso a um universo não só real, como também ficcional, uma vez que a literatura permite essa projeção para a realidade experienciada ao ler uma obra, transformando-o em protagonista ou não na imaginação.

2 Materiais e Métodos

2.1 A metodologia de investigação e a análise dos dados

Esta investigação desenvolveu um estudo de carácter qualitativo o que, segundo Bauer e Gaskell (2012) implica um contato direto com os sujeitos da pesquisa e suas histórias. A produção dos dados envolveu a realidade de uma turma do ensino médio do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto, composta por 35 alunos e encontra-se localizada na cidade de Cuiabá.

Escolhemos trilhar pelos caminhos da pesquisa de campo, por meio da pesquisa-ação, que além de envolver assuntos teóricos, visa a intervenção do pesquisador na situação investigada, com o intuito de alterá-la e transformá-la. Assim, o trajeto metodológico percorrido nesta pesquisa teve o apoio das concepções de Thiollent (1986, p.14), pois segundo o autor:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Depois da obtenção dos dados por meio de questionário, observação da oficina e entrevista com seis alunos, as informações foram sistematizadas e analisadas. A análise e interpretação desses dados qualitativos foram articulados com as teorias e métodos de leitura discutidos na fundamentação teórica.

Além disso, a Sequência Básica de Rildo Cosson (2016) serviu de suporte para as oficinas de leitura literária. As oficinas ocorreram no período de 19 de junho a 07 de julho de 2017, foram seis encontros de três horas, perfazendo um total de dezoito horas.

É importante destacar que a análise dos questionários, logo a seguir, evidenciará dados quantitativos em diálogo com os qualitativos, entretanto, são os elementos qualitativos que sobressairão.

A análise por amostragem nos revelou que 70% da turma era composta por alunos de 18 a 20 anos de idade, demonstrando que os estudantes são majoritariamente jovens. Pesquisas já apontam o crescente número de jovens que migram para a EJA, dentre esses estudos podemos destacar o livro *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*, de Carmen Brunel (2004).

A autora analisa a ocorrência da chegada de estudantes cada vez mais jovens na EJA,

apontando os fatores que contribuem para esse crescimento. Brunel (2004) atribui esse aumento a fatores como histórico de fracasso em decorrência de repetência na mesma série por vários anos, evasão, desmotivação e desencanto com o sistema regular de ensino, somando-se a isso, há casos também de desigualdades sociais que os obrigam a se inserirem desde muito cedo no mundo do trabalho, roubando-lhes o tempo do ambiente escolar e da infância.

A presença de livros em casa é uma particularidade que evidencia a aproximação dos alunos com a cultura escrita, por isso, perguntamos que tipos e suportes de leitura circulam na casa deles. Os livros literários só ficaram à frente dos livros técnicos. Os religiosos e revistas ficaram empatados em primeiro lugar e os livros didáticos alcançaram a segunda posição. Além disso, importante observar que, embora dito que gostam de leitura, apenas 22% anunciaram frequentar a biblioteca.

Com isso, podemos notar que a biblioteca não se constitui em uma ferramenta importante capaz de atrair os alunos para frequentá-la, muito pelo contrário, o seu acervo de livros didáticos desestimula o hábito e o desejo pela leitura. Magda Soares (2003) pode colaborar na apreensão do que foi expresso anteriormente e ainda acrescenta outro problema: o número reduzido de bibliotecas, ou seja, "não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas". (SOARES, 2003, p. 58).

Assim como Soares (2003), Eiterer e Abreu (2009, p. 155) também destacam que "[...] muitos dos problemas de leitura no Brasil são gerados pela falta de acesso a livros e material de leitura literária de qualidade, por seu alto custo e pela carência de espaços públicos de leitura." Por isso, cabe à escola e aos professores disponibilizarem biblioteca com acervo literário incentivador como também, espaços para leitura na escola.

Além disso, Eiterer e Abreu (2009, p. 155) aponta que a má escolarização da leitura no modelo de ensino regular muitas vezes gera, entre a leitura literária e o leitor, resultados prejudiciais e de longa duração. As autoras destacam também que "[...] na EJA estes efeitos são ainda mais drásticos. A memória do sofrimento anterior é um obstáculo a mais, que mantém o aluno adulto longe deste objeto na sua volta para a escola."

Com relação ao motivo para se ler, a maioria da turma respondeu que a principal motivação consistia em atualização cultural e exigência escolar, somente a minoria dos investigados revelou que lê por prazer ou necessidade espontânea.

Na categoria gênero de leitura que mais gostam, o romance foi o mais apontado,

seguido de histórias em quadrinhos, aventura e o texto religioso quase em último lugar. Curioso observar também que quando perguntados sobre quais tipos e suportes de leitura que circulam na casa deles, o texto religioso e revistas aparecem empatados em primeiro lugar, seguido dos textos didáticos, jornais e quase em último lugar os textos teatrais.

Relativo às opções de leitura, as respostas para os itens: título do livro e indicação do professor foram bem equilibradas, alcançando, respectivamente, 33% e 30% contra 22% para indicação de amigos e 15% pelo autor. Os dados expostos nos revelam que o docente ainda continua sendo quem mais sugere leitura aos estudantes, o que confere a ele, cada vez mais, o comprometimento de atualizar sua prática pedagógica e se qualificar continuamente. Além disso, deve ser um profissional muito bem informado, criativo, dinâmico e, sobretudo, ser efetivamente um leitor para indicar a leitura por meio do seu exemplo prático de leitor.

Silva (1999), Paulino et al. (2000), Coenga (2010) e Cosson (2016) compartilham do mesmo pensamento em relação a importante função do educador como instigador e mediador de leitura. Para que isso ocorra, destacam a importância da formação docente. Mas não só isso, os autores destacam também que além da formação dos docentes, estes devem ter uma boa convivência com a literatura, devem ser leitores de fato para que possam influenciar na escolha do livro literário e acima de tudo trabalhá-lo adequadamente em sala.

Avaliamos que os dados produzidos nos possibilitaram uma aproximação maior com os educandos e também nos permitiu escolher e sistematizar adequadamente procedimentos de leitura literária. A partir da análise dos dados, podemos concluir que as questões respondidas demonstraram um perfil de estudantes com pouca leitura e pouca familiaridade com o gênero conto, tendo o professor como um dos principais influenciadores de leitura.

A partir dessas informações, foi possível definir algumas diretrizes para a oficina de leitura literária. Sendo a escola um ambiente que pode influenciar a escolha e incentivar cada vez mais os alunos, justificamos a proposta de uma sequência didática interventiva, com foco na leitura desse gênero. A sequência de atividades foi elaborada levando em consideração as respostas dadas, principalmente no que diz respeito ao universo de expectativa dos alunos.

3 Resultados e Discussão

3.1 As oficinas

As oficinas de leitura desenvolvidas tiveram como suporte metodológico a Sequência Básica de Rildo Cosson (2014) a partir do gênero conto com foco nas questões do gênero mulher. Propomos para a oficina de leitura literária quatro contos em *A língua do p*, *Ruído de passos*, *Mas vai chover* e *O corpo*, da obra *A via crucis do corpo*, de Clarice Lispector (1998), pois o tema aborda a questão do corpo como graça e maldição, representado pela condição feminina e seus desejos.

O primeiro conto lido foi *A língua do p*, a narrativa trata das várias questões relacionadas à sexualidade feminina, porém tendo como fio condutor a violência sexual contra a mulher. Após a leitura, foram instruídos a registrar de forma escrita as impressões que obtiveram com a narrativa, relacionadas às emoções e aos sentimentos que aquela leitura lhes proporcionou.

Dentre as impressões que tiveram, destacamos algumas mais relevantes: surpresa, pela esperteza de Cidinha se livrar dos estupradores; nojo e muita raiva, vontade chorar porque me lembrei de ter passado por uma situação parecida; medo de andar de ônibus, hoje a violência está cada vez maior, principalmente em relação à mulher; alegria porque a professora conseguiu se livrar dos dois homens, mas ao mesmo tempo tristeza pela outra mulher; nojo de homens que usam a força para abusar de mulheres indefesas, porque se ela fosse forte ou estivesse armada eles não tentariam isso.

Destacamos aqui que essas impressões que os alunos tiveram diante da leitura do texto reforça a concepção de Cosson (2016) sobre literatura.

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmo. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. [...] A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. (COSSON, 2016, p. 17).

Constatamos que quando expressaram os sentimentos de raiva, nojo, tristeza, medo e vontade de chorar ao ler o conto, eles viveram uma experiência literária, proporcionada pela a incorporação da vivência do outro na vida neles.

Com o intento de promover maior apreensão do conto, fizemos duas perguntas: o que aprenderam com a leitura do conto e se recomendariam a sua leitura. As questões deveriam ser respondidas individualmente para posterior compartilhamento com a turma. Esta atividade escrita objetivava, dentre outras coisas, identificar e relacionar o texto

literário à realidade, compreender a contemporaneidade do tema retratado, desenvolver habilidades de leitura do texto literário, expor opiniões e provocar discussões.

Esta atividade permitiu o compartilhamento de suas expectativas, dúvidas e interpretações. Nessa perspectiva, Cosson (2016, p. 27) nos diz que “[...] a leitura é um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário.” Assim, a relação entre contexto, leitura e interpretação - individual e coletiva - foi efetivada com o seu compartilhamento, acarretando maior desenvolvimento da leitura e, sobretudo, compreensão da obra.

Em *Ruído de Passos*, Clarice Lispector expõe a angústia da personagem Cândida Raposo, uma idosa viúva que aos oitenta e um anos se desespera ao perceber que ainda sente desejo sexual. O desespero é tanto que ela pensa vivenciar um fenômeno patológico e vai à busca de um médico para resolver sua doença, pois, para ela, à mulher de mais idade não se admite a possibilidade de existência da sexualidade. A repressão é tamanha que nem mesmo falar sobre desejo sexual é permitido, tanto que ela usa o termo “a coisa” para se referir ao sexo.

Mas vai chover conta a história de uma senhora idosa viúva e rica chamada Maria Angélica de Andrade. A personagem corresponde ao rótulo de uma mulher idosa que possivelmente não sentiria mais prazer, nem desejo pelo sexo, devendo apenas cuidar dos netos e esperar pela morte. Entretanto, ela rompe com esse modelo e mostra, destemidamente, a todos o seu desejo sexual ao pagar Alexandre pelo relacionamento sexual. Essa conduta dela socialmente inusitada indica que não existe razão para que uma mulher idosa não sinta prazer e não tenha uma vida sexual ativa.

Com esses dois contos, Clarice Lispector, ainda no ano de 1974, ano da primeira edição da *Via Crucis*, nos provoca a refletir sobre sexualidade da mulher na terceira idade. Nos contos: *Ruídos de passos* e *Mas vai chover*, ela traz à tona algo proibido para as mulheres consideradas honestas: desejo sexual. A censura consistia em sentir, falar ou pagar pelo prazer. Com os dois contos a autora nos mostra que nossa cultura não aceita muito a possibilidade do desejo sexual na terceira idade.

Percebemos que o desejo sexual das mulheres da terceira idade é alvo de preconceito, pois considera-se objeto de desejo sexual os corpos jovens e bonitos. Nesse sentido, para a sociedade, um corpo murcho, flácido e enrugado traz a marca de uma mulher idosa e isso não deve despertar o desejo em ninguém. A mulher com essa idade deve pensar em qualquer outra coisa, menos sexo. Dessa forma, Clarice Lispector trata a questão da sexualidade da mulher da terceira idade nos contos: *Ruídos de passos* e *Mas vai chover*, como uma condição inseparável do ser humano, pois o desejo e o prazer

continuam vivos também no universo da mulher idosa, não se trata de uma exclusividade só de homens e jovens.

O último conto, *O corpo*, aborda um triângulo amoroso bem estável entre Xavier, Beatriz e Carmem. Os três vivem juntos na mesma casa mantendo entre eles um relacionamento amoroso duradouro. Contudo, Xavier não satisfeito com as duas mulheres resolve traí-las com uma prostituta. Quando elas descobrem a traição, o triângulo se desestabiliza, então, a partir desse acontecimento, as duas se afastam dele e se aproximam cada vez mais e passam a cogitar uma vingança contra Xavier. Assim fizeram. Executaram Xavier e o enterraram no jardim.

O Corpo aborda vários tabus presentes na nossa sociedade: poliamor, traição, prostituição e assassinato, contudo foi possível perceber que a maioria dos alunos esboçou uma reação tranquila com relação ao texto, embora tenham dito que não apostariam em um relacionamento nesses moldes, respeitam os que optaram por essa forma de amar.

Ao longo dos encontros, preocupávamos sempre com a realização na prática em sala de aula, de que o desejo que as experiências dos participantes com os contos fossem realmente significativas e produtivas, não apenas enquanto alunos em práticas de letramento, mas enquanto sujeitos, numa visão humanizadora e integral. Objetivamos em nossa proposta privilegiar a própria experiência que nos passa enquanto lemos e, por isso, pudessem nos formar, transformar ou deformar, conforme propõe o educador Larossa (2002).

3.2 As entrevistas

Como já observamos na análise dos questionários anteriormente, a EJA apresenta, em uma mesma turma, perfil bastante heterogêneo tanto relacionado à idade, profissão, condições econômicas ou até mesmo aspirações para o futuro. Foi possível constatar que a opção pela EJA representa a oportunidade de concluir o ensino médio de maneira mais rápida, visando ingressar em um curso superior, como também uma forma de ascender profissionalmente.

Dois pontos chamaram bastante atenção em relação ao que esperavam encontrar na EJA e se essa expectativa foi alcançada. Primeiro, a questão da crença que a EJA se destina a pessoas analfabetas e limitadas. Na concepção de um dos alunos:

Sinceramente, não esperava encontrar muita coisa, né? Porque todo mundo comenta: ah! É muito limitado, não tem muita coisa, é melhor tu fazer, se é pra fazer mais rápido, vai fazer pago que você termina em seis meses, aí eu disse: não! Tenho que ir lá, sentar na sala e ver, e superou as minhas expectativas (A1).

O depoimento do aluno serviu para exemplificar que a EJA é tratada com certa discriminação pela sociedade, como se a sua clientela fosse formada, apenas, por alunos com problemas cognitivos que os limitariam a aprender até determinada idade, atribuindo à EJA o papel de redenção. Essa temática é discutida por Di Pierro (2008) ao afirmar que:

[...] o analfabetismo e a baixa escolaridade estão associados a outros processos de exclusão social – pobreza, vivência rural, condição feminina, pertencimento a grupos étnico-culturais discriminados, baixa qualificação profissional e situação desvantajosa no mercado de trabalho. (DI PIERRO, 2008, p. 397).

Para Di Pierro (2008), os sujeitos da EJA são vistos como alguém que não corresponde às exigências sociais nem tem as habilidades mínimas para desempenhar o jogo social, por isso, muitas vezes alvo de preconceito.

Outro ponto recorrente observado nesta questão, principalmente para os dois entrevistados idosos, diz respeito ao medo de encontrar dificuldades nesse processo de volta aos estudos. Possivelmente há resquícios de situações relacionadas ao desempenho escolar deles, marcados pelo fracasso e insucesso na escola. É possível também que essas situações façam com que a autoestima seja baixa, o que acarreta certa insegurança e muito medo de retornar.

Com relação aos hábitos de leitura, os resultados obtidos com as entrevistas nos revelam que todos os entrevistados reconhecem a leitura como algo muito importante para a obtenção de conhecimento e, além disso, acrescentam que a leitura é importante para “[...] ter uma comunicação e diálogo melhor com outras pessoas.” (A1). Assim como o referido aluno, Coenga (2014, p. 191) também partilha do mesmo entendimento, ressaltando que “[...] a leitura é uma experiência que envolve a troca, o diálogo e a interação.”

Os entrevistados são conscientes de que o ato de ler representa uma importante função social, como também uma ferramenta de formação e transformação da sociedade, tendo como justificativa dessa importância a obtenção de conhecimento e socialização. Por isso, o professor tem aqui a tarefa de formar esse leitor, mostrando a ele que esse processo não pode cessar quando o percurso escolar for concluído, pois trata-se de uma formação para a vida.

Os resultados obtidos também nos revelam que boa parte dos alunos demonstram pouco interesse pela leitura literária, entretanto, não podemos deixar de ressaltar que ainda existem alunos que costumam procurar os livros não apenas como obrigação, mas como um meio de lazer, conforme trechos das entrevistas abaixo:

Os livros que eu leio são muito voltados a minha área profissional, que é a área da dança. Leio muitos livros de dança, muito livro de... Assim, não sei se entra como literatura, eu leio muitos livros de Chico Xavier, mais para o campo espiritual (A1).

Os dados obtidos revelam que os alunos não são leitores de textos literários, no entanto, salientamos que é arriscado afirmar que não leem nada. Ainda que não sejam leituras habituais e, mesmo que sejam determinadas pelo professor, as leituras ocorrem sim. Daí decorre a importância de mais incentivo aos alunos desde cedo para obterem o hábito da leitura literária e, acima de tudo, que essas leituras sejam sistematizadas para uma perfeita e adequada escolarização da literatura, como preconizam Soares (1999, 2003), Kleiman (2012), Paulino e Cosson (2009) e Cosson (2016).

Ao analisarmos a opinião dos alunos sobre os contos trabalhados em sala de aula e as impressões sobre a leitura dos contos, foi possível perceber algumas funções que Cosson (2016) atribui à literatura. Um dos entrevistados avalia que:

Eu acho incrível. Eu, particularmente, não conhecia e quando você vai lendo, você mergulha e quando você vê, você já viveu aquela situação do conto, ou você já conheceu alguém que já passou por aquilo. É incrível, a autora é o máximo (A1).

Percebemos nesse depoimento que o aluno avalia a literatura como Cosson (2016, p. 17), pois, segundo o autor, “[...] a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.”

Outro entrevistado enxerga a literatura de acordo com a seguinte perspectiva:

Muito interessante, eu estou gostando bastante. Assim, igual eu escrevi nas perguntas, cada um passa uma lição, uma lição assim que dá pra você ver que há muita realidade que é vivida e nem sempre é boa, mas já é uma lição que você leva, que você já leu, você já sabe como é, passando pela situação (A2).

Esse ponto de vista do aluno vai ao encontro do que pensa Cosson (2016, p. 17), pois ele considera a literatura como um experimento a ser realizado e que “[...] no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. ”

A opinião dos alunos sobre as impressões dos contos lidos nas oficinas mostrou-se bastante positiva, os contos foram bem recepcionados e, além disso, foi possível perceber a alegria e o entusiasmo expressos por alguns deles. Além do entusiasmo com o ato de ler, percebemos também a conexão que o aluno estabelece entre o conto e a vida dele ao dizer que não condena um homem ter duas ou mais mulheres, contudo, quando se casar terá somente uma mulher, como comprovado no depoimento abaixo:

Eu achei legal, alguns contos diferentes, coisas que eu não tinha visto na escola ainda. O quê? Ah! Sobre tipos de amor e de relacionamento e também preconceito como no caso da idosa que namorava o rapaz de 19 anos. O preconceito das pessoas e do rapaz porque só ficava com ela pelo dinheiro. No caso do conto... aquele das duas mulheres e do homem, vemos muito hoje isso. Assim ... escancarado na vida real eu ainda não vi, em livros de literatura também não, mas vejo em novelas, em filmes. Não tenho preconceito disso não, mas eu não faria o que o Xavier fez, porque quando eu me casar quero só uma mulher (A4).

Outros depoimentos expressos logo abaixo também revelam certo encantamento com os contos, evidenciando uma preferência maior pelo conto *O corpo*. Essa preferência parece se dar por dois motivos: a autora ser a frente do seu tempo e a história ser atual.

Muito bom. Gostei de todos, mas o preferido foi *O corpo*. Porque achei bem pra frente a autora, parece que o conto foi escrito agora, nem parece que tem mais de 40 anos. Agora entendi por que disseram que era lixo, imagina um negócio desses naquela época? Bem doido, porque até hoje dá pra assustar (A6).

É o contemporâneo com o atual. O antigo com o digital. Assim, que vem o conto dos últimos que eu li, vem de anos e anos atrás e que naquela época não era tão visível como é agora. É incrível, quando eu soube a época que ele foi escrito, com a relação de hoje é incrível. Achei super atual (A1).

Relacionado a essa questão da atualidade da obra, Cosson (2016) argumenta que a literatura na escola deve apresentar não só o cânone, como também o contemporâneo para que se compreenda a pluralidade de leituras que o discurso literário articula. Além disso, o autor ainda completa que a escola, ao objetivar a formação literária de seus alunos, precisa apresentar sempre obras atuais, sendo elas contemporâneas ou não, pois, segundo ele, “[...] é essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos.” (COSSON, 2016, p. 34).

Mais um mote apontado, por um dos entrevistados, como o ponto mais interessante dos contos foi: “Os relatos de cada um de nós alunos.” (A3). Cosson (2016) e Colomer (2007) também tratam dessa questão ao argumentarem que a melhor maneira de se formar leitores é o trabalho com a leitura compartilhada, ou seja, as interpretações individuais dos alunos devem ser socializadas para que o grupo tenha a possibilidade de

expandir os sentidos produzidos individualmente, julgando ser esse o ponto mais importante para construção de uma comunidade de leitores.

Possivelmente, assim como Cosson (2016) e Colomer (2007), o aluno percebeu que “[...] o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto [...]” e quando socializados promovem a integração social e amplia visões de mundo (COSSON, 2016, p. 28).

As avaliações dos alunos sobre a oficina de leitura literária demonstraram que não conseguimos atingir a todos eles da forma que pretendíamos, entretanto, foi possível verificar que acendemos em alguns deles, no mínimo, uma fagulha de curiosidade e interesse pela leitura, conforme depoimentos expressos abaixo:

Achei ótimo e eu acredito que é uma forma que deve continuar, sabe? Eu acho que tem que ser assim o trabalho, ter incentivo, não só para o jovem que está começando, mas sim, para jovens e adultos. Porque ler ajuda em todas as outras matérias que a gente aprende na escola (A3).

Eu achei legal, depois que começou dava até mais vontade de vim pra escola, eu esperava mais a segunda e a sexta feira pra continuar as leituras. Outra coisa boa é a gente treinar a leitura porque a gente nunca vai saber se gosta de alguma coisa sem experimentar, por exemplo, nunca vou saber se gosto de... se gosto de caviar se nunca comi. Me lembrei daquela música: ‘nunca vi, nem comi, eu só ouço falar’ (risos). Desse jeito é a leitura, não é mesmo? (A4).

Evidenciamos no transcorrer desta pesquisa que o Aluno 4 demonstrou em tão curto tempo uma mudança positivamente significativa em relação à leitura, o que pode ser comprovado pelos próprios depoimentos, nos quais ele mesmo sinaliza os fatores que contribuíram para despertar seu interesse pela leitura.

O aluno acredita que, possivelmente, a mudança do seu ponto de vista relacionado à Língua Portuguesa tenha despertado nele o interesse pela leitura. Antes, não gostava da disciplina, entretanto, esse aspecto é modificado em consequência da metodologia aplicada nas aulas de leitura, momento em que começa a enxergá-la sob uma nova perspectiva.

Outro aspecto bastante interessante que observamos nesse aluno, refere-se à sua mudança de atitude durante o período das oficinas. Ele participou de todas as aulas, entretanto, não expressou nenhuma opinião oralmente até a terceira oficina.

Dias depois, ele nos relatou, no intervalo das aulas, que procurou na biblioteca da escola o livro "A via crucis do corpo", mas como já era de se esperar, não encontrou. Então decidiu procurar em uma biblioteca no centro da cidade e também não tinha disponível tal obra, mas tinha "Felicidade Clandestina" e como se tratava da mesma

autora, decidiu tomá-lo emprestado e isso nos foi narrado com muito orgulho.

Cumprе salientar aqui, que se tratava de um aluno que não gostava das aulas de Língua Portuguesa, não se manifestava nas primeiras oficinas e, mais ainda, não tinha o hábito de ler, como comprovado na transcrição da entrevista logo abaixo:

Não diariamente, acho que mais depois que comecei a estudar aqui. Acho que eu me interessei mais um pouco e às vezes quando eu começava, eu não conseguia parar. As aulas me ajudaram um pouco também por quê ... na verdade não foi um livro, foram contos que lemos na oficina e os outros que lemos com a senhora antes da sua licença, não sei se isso conta. O único livro que eu li inteiro foi aquele da *Felicidade Clandestina*. Gosto também dos quadrinhos do Maurício de Souza e de mitologia grega (A4).

Na entrevista ele demonstra em várias oportunidades esse encantamento e orgulho por ter gostado de descobrir o prazer pela leitura. É fascinante constatar que foi despertada uma faísca nesse aluno, e essa centelha fez com que ele fosse em busca de algo que agora começa a lhe interessar. E esse encantamento que a leitura literária provoca no leitor ao final da leitura nada mais é que a manifestação da expressão dos anseios e dos sentimentos humanos que Cosson (2016, p. 28) julga como “os sentidos do texto.”

4 Conclusão

A formação de leitores vai muito além de um trabalho de dezoito horas em uma oficina de leitura literária. Obviamente o ideal não é iniciar esse processo no final da educação básica, contudo, a opção pela turma do ensino médio da EJA pretendia proporcionar a esses alunos algo que lhes foi negado no percurso escolar, a oportunidade de contato com a leitura literária. Além disso, despertar neles o interesse pelo ato de ler de forma prazerosa, como também uma maior proficiência em leitura literária ao promover uma prática sistematizada e constante de leitura.

Nesse sentido, a pesquisa apontou caminhos para nossa inquietante busca de estratégias eficazes que contribuam para esse despertar para a leitura literária. Mostrou que os dois principais mediadores de leitura, a instituição escolar, assim como, em especial, os professores, devem sempre caminhar em consonância para desempenharem com competência os seus papéis de grande poder e importância basilares para a formação do leitor.

Por isso, primeiramente, a escola pode colaborar com a constituição de um projeto político pedagógico que privilegie a formação não só do aluno leitor como também da

comunidade escolar, o que pode englobar funcionários, pais e professores. É preciso também instituir um espaço físico adequado para que ocorram as leituras e sua socialização e, além disso, dispor de biblioteca com acervo de bons livros literários, como também um bibliotecário para auxiliar os alunos.

Aliado às contribuições da escola, o professor também deve se constituir um professor-leitor, conhecer intimamente a origem histórica de obras e autores, assim como ser um constante pesquisador na área das teorias e práticas de leitura. A primeira condição para que um professor, de modo efetivo, concorra para a formação do leitor consiste em mostrar as suas práticas tanto leitoras como escritas.

Assim, se o professor não lê nem escreve, dificilmente convencerá seus alunos a tais práticas. Por isso, a formação do leitor passa primeiro pela etapa de envolvimento pelo exemplo e em situações significativas e democráticas de leitura. São essas ações exercidas pelo professor que revelarão aos alunos os estreitos laços daquele com a leitura e é essa manifestação de intimidade com o universo da leitura que instiga a curiosidade e motiva os alunos à leitura.

No processo de formação de leitores, além da característica fundamental de gostar de ler, o educador também precisa conhecer seu aluno para que as leituras tenham bons resultados. Precisa de um mecanismo de motivação o qual consiste na preparação e antecipação da leitura da obra, a fim de minimizar o distanciamento entre o leitor e a leitura literária, como também ampliar o seu horizonte de expectativas. A preparação para a leitura do texto ativa os conhecimentos prévios do leitor, possibilitando relacionar o texto a uma situação que tenham experienciado e isso pode estabelecer um envolvimento capaz de motivar o interesse pela leitura.

Ao longo do percurso traçado buscamos facilitar a ocorrência de leituras significativas, houve, durante as discussões dos contos, momentos em que a leitura literária ressignificava seus posicionamentos. Tais momentos mostraram-se muito ricos do ponto de vista da prática pedagógica e da pesquisa realizada porque davam visibilidade tanto às características do letramento dos educandos, como da pesquisadora. Possibilitaram, ainda, revisões em torno de nossa prática pedagógica dado o estágio da nossa formação continuada. Aos educandos, permitiram uma aproximação com a leitura literária, já que tiveram contato com a prática letrada em nossos encontros.

Referências

- AÇÃO EDUCATIVA. Instituto Paulo Monte Negro. *Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*. São Paulo: Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF, 2016.
- ALMEIDA, G.P. *Práticas de leituras para neoleitores*. Curitiba: Pró-InfantiL, 2008.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- BRUNEL, C. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- COENGA, R. Poesia para pequenos e jovens leitores. In: *A leitura em cena: Literatura Infanto-Juvenil, autores e livros*. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.
- COENGA, R.; GRAZIOLI, F.T. Escola, professores e formação de leitores literários. In: *Literatura Infanto-juvenil e leitura: novas dimensões e configurações*. Erechim: Habilis, 2014.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.
- DI PIERRO, M.C. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. *Rev. Educ.*, v.33, n.3, 2008.
- EITERER, C. L; ABREU, J.V. O letramento literário e a educação de jovens e adultos. *Rev. Diálogo Educ.*, v. 9, p. 149-160, 2009.
- KLEIMAN, Â. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2012.
- LAROSSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M.V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP e A, 2002.
- LEFFA, V.J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V.J.; PEREIRA, AE. (Org.) *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p.13-37.
- LISPECTOR, C. *A via crucis do corpo*. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.
- PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, T. (Org.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- PAULINO, G. et al. *No fim do século: a diversidade: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, E.T. *Concepções de leitura e suas conseqüências no ensino*. *Perspectiva*, v.17, n. 31, p. 11-19,1999.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. et al. (Org.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.17-24.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

TIEPOLO, E.V. Os neoleitores e a leitura de textos literários. In: *Salto para o futuro: literatura e neoleitor*. Rio de Janeiro, n. 8, p.5-13, 2010.

TIEPOLO, E.V. Uma política de leitura para todos: leitores e neoleitores. *Em Aberto*, v. 22, n. 82, p. 121-133, 2009.

Entrevistas:

A1. Entrevista concedida a Antônia Lúcia de Queiroz Tenório. Cuiabá, 8 de ago. 2017.

A2. Entrevista concedida a Antônia Lúcia de Queiroz Tenório. Cuiabá, 8 de ago. 2017.

A3. Entrevista concedida a Antônia Lúcia de Queiroz Tenório. Cuiabá, 9 de ago. 2017.

A4. Entrevista concedida a Antônia Lúcia de Queiroz Tenório. Cuiabá, 9 de ago. 2017.

A5. Entrevista concedida a Antônia Lúcia de Queiroz Tenório. Cuiabá, 10 de ago. 2017.

A6. Entrevista concedida a Antônia Lúcia de Queiroz Tenório. Cuiabá, 10 de ago. 2017.

Formação Continuada de Professores: Dilemas da Prática Docente

Continuing Teacher Training: Dilemmas of Teaching Practice

Antônio Gomes⁵

Cilene Maria Lima Antunes Maciel⁶

Resumo

O presente trabalho surge de uma pesquisa científica realizada no curso de mestrado em Ensino ofertado pela a Universidade de Cuiabá -UNIC, no período de 2016 à 2018. A pesquisa foi intitulada de “formação contida de professores: dilemas da prática docentes”. A mesma foi realizada com 20 professores e 4 coordenadores de 4 de escolas públicas de Mato Grosso, sendo escolas localizadas Cuiabá e em Pontes e Lacerda. Ela teve como objetivo geral investigar, com professores e coordenadores, como acontecia a Formação Continuada de professores e os objetivos específicos eram conhecer quais as dificuldades enfrentadas pelo coordenador pedagógico, tanto quanto saber quais intervenções pedagógicas eles realizavam e verificar se a formação continuada que os professores recebiam era ou não satisfatória. Os dados foram coletados via entrevistas e questionário semiestruturado. A pesquisa foi de natureza qualitativa, que perpassou pelo viés da triangulação, e os dados obtidos foram analisados pelo método da análise do conteúdo (Bardin, 2016). Os resultados alcançados foram satisfatórias, pois apontaram os dilemas inerentes à docência, bem suscitou reflexões sobre necessidade de se pensar a respeito de uma formação continuada de professores, que fosse realizada em serviço, com intuito de valorizar, tanto os saberes docentes, quanto as realidades locais, espaço do fazer pedagógico com vistas ao desenvolvimento do processo-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino. Formação Continuada de Professores em Serviço. Dilemas da prática docente.

Abstract

The present work arises from a scientific carried out in the master’s course in teaching offered by the University of Cuiabá – UNIC, in the period from 2016 to 2018. The research was entitled “contested training of teachers: dilemmas of teaching practice”. It was carried out with 20 teachers and coordinators from 4 public schools in Mato Grosso, with schools located in Cuiabá and in Pontes and Lacerda. It had as its general objective to investigate, with teachers and coordinators, how the continuing education of teachers happened, and the specific objectives were to know the difficulties faced by the pedagogical coordinators, as well as to know what pedagogical interventions they carried out to verify if the continuing education that teachers they received was satisfactory or not. Data were collected via interviews and a semi-structured questionnaire. The research was of a qualitative nature, which went through the triangulation bias, and the data obtained were analyzed by the content analysis method (Bardin, 2016). The results achieved were satisfactory, as they pointed out the dilemmas inherent in teaching, and it raised reflections on the need to thinks about continuing teacher education, which the aim

⁵ Mestre em Ensino pelo Programa *Stricto Sensu* UNIC/IFMT. Cuiabá-MT. Brasil. toninhoppl@gmail.com

⁶ Doutora em Ciências da Educação Coordenadora e Docente do Programa *Stricto Sensu* UNIC/IFMT. Cuiabá-MT. Brasil. cilenemlamaciell@gmail.com

of valuing both the teaching knowledge and the realities space for pedagogical practice with a view to the development of the learning process.

Keywords: Teaching. Continuing Education of in Service Teachers. Dilemmas of teaching practice.

1 Introdução

A dissertação intitulada ‘Formação Continuada de Professores: Dilemas da Prática Docente’ foi uma pesquisa científica desenvolvida no Mestrado em Ensino ofertado pela Universidade de Cuiabá-UNIC, a mesma teve como objetivo geral investigar, com professores e coordenadores, como acontecia a Formação Continuada de professores em quatro (4) escolas públicas do estado de Mato Grosso e visando conhecer as dificuldades enfrentadas pelo coordenador pedagógico, tanto quanto saber quais intervenções eram realizadas por ele e verificar se a formação continuada que os professores recebiam era ou não satisfatória. Isto pelo fato, de que a formação docente, tem sido nesse milênio um dos maiores desafios da educação.

Nesse sentido, buscou-se investigar com os sujeitos participantes na perspectiva de compreender os mais variados dilemas e ou desafios inerentes ao contexto educacional, os quais tem, se caracterizado de modo efetivo no processo de ensino-aprendizagem como os dilemas da educação. Nóvoa (1992); Pimenta e Ghedin (2012), Tardif (2012) enfatizam que além desses, há também os que tem interferido de forma direta no contexto educacional, e sobretudo na formação continuada de professores nessa contemporaneidade, pois com isso, cada vez mais se constata a desvalorização profissional, o desencantamento da docência, o desemprego, a violência, as modificações das relações familiares, entre outros.

Contudo, vale salientar que a escola sempre teve e sempre terá desafios, enquanto instituição promotora da dignidade, da decência e da ética. E, um dos maiores desafios apresentados para ela nesse novo milênio é o de trabalhar em prol da reelaboração de um pensamento didático que possibilite e fomente a visão de forma crítica e reflexiva do educando, com o intuito de prepará-los para a luta e o enfrentamento das desigualdades sociais presentes na sociedade atual.

Como isso, Arroyo (2007 e 2013), e Vasconcellos (2011) enfatizam que nesta ótica, a escola enquanto instituição promotora do ensino, deve transcender o sentido de ascensão material, iniciando um processo de desconstrução dos modelos e das práticas

curriculares. Pois, tais currículos e práticas, devem ser pensadas na perspectiva humana e subjetiva, de forma a considerar a realidade e a diversidade existente em cada localidade.

2 Material e Métodos

A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, e para a realização da mesma foram entrevistados vinte e quatro profissionais. Sendo vinte (20) professores e quatro (04) coordenadores pedagógicos de ambos os sexos. Para a coleta de dado, foram utilizados questionários semiestruturado aberto e entrevistas com gravações.

A pesquisa perpassou pelo processo da triangulação dos dados, sendo que tal processo qual permite tanto validar quanto negar as informações coletadas. Nisto o processo de triangulação tem encontrado respaldo nos olhares Denzin e Lincoln (2006); Figaro (2014); Günther (2006) e Souza e Zioni (2003).

Contudo, mesmo passando pelo processo da triangulação, tanto as respostas dos professores quanto dos coordenadores pedagógicos, foram analisadas pelo vies da análise de conteúdo, Bardin (2016), em que fora utilizado os de métodos de codificação e categorização, sendo que tais métodos, também são defendidos por Bauer e Gaskell (2012); Triviños (2015). Em seguida partiu-se da perspectiva dos olhares dos professores com os quais foram realizadas entrevistas e gravações, com o intuito de perceber, suas angústias e posteriormente constatar a forma como acontecia a formação continuada de professores.

Para se obter tais informações, se atentou por fatores inerentes tais onde, quando, como aconteciam, e qual era o grau de satisfação dos professores ao receber a formação. O texto da dissertação fora dividido em introdução; revisão de literatura; materiais e métodos; resultados e discussões e considerações finais.

Na dissertação a introdução traz um apanhado geral como se procedeu essa pesquisa. O capítulo um (1), intitulado revisão de literatura incumbe-se de apresentar o embasamento teórico o qual fundamenta e da sustentação à pesquisa. No capítulo dois (2), intitulado materiais e métodos, destina-se a demonstrar os procedimentos da pesquisa de natureza qualitativa, elucidando as técnicas utilizadas para a coleta de dados durante a realização do trabalho, apresentando dispositivos como a triangulação dos dados, (Triviños, 2015), com o intuito de averiguar informações sobre a temática, tendo como parâmetro variados olhares e entendimentos, mostrando como eles se coadunam e se complementam entre si.

Quanto ao capítulo três (3), dos resultados e discussões, este tem como função apresentar as análises dos dados, por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016), pelo viés da codificação e categorização, trazendo os resultados da pesquisa. No quarto e último capítulo estão as considerações finais, onde se encontram algumas ponderações sobre a temática pesquisada, considerando tanto, a literatura quanto os olhares dos entrevistados oriundos das quatro (4) escolas públicas pesquisadas do estado de Mato Grosso, sendo duas escolas na capital Cuiabá e duas do município de Pontes e Lacerda, interior do estado.

3 Resultados e Discussão

A revisão de literatura, apresenta o arcabouço de sustentação teórica do trabalho, com o intuito de trazer informações sobre a temática estudada, a qual tem como parâmetro os mais variados olhares e entendimentos de teóricos que mostram como eles se coadunam e se complementam. Nesse sentido, salienta-se sobre a importância e o benefício da formação continuada de professores, ser pensada de forma a ser redimensionada para a escola, ou seja, em serviço, no espaço do fazejamento pedagógico. Observa-se que o século XX tem se configurado um período de profundas transformações científicas, tecnológicas, econômicas, culturais e sociais, sendo que tais transformações têm interferido de forma visível no processo de ensino-aprendizagem.

Com isso Bettega (2010) e Kenski (2015), salientam que em virtude dessas transformações, nas últimas décadas aconteceu um enorme desenvolvimento das ciências, propiciando a explosão da tecnologia, que por meio de sua aplicação se permitiu e possibilitou a produção de vários instrumentos e máquinas de todos os tipos, inclusive das mais variadas utilidades, criando oportunidades de mudanças significativas em todas as áreas.

Contudo, não se pode negar que a formação de professores, tem ocupado espaço significativo entre os mais renomados estudiosos da área da educação, em particular, sobretudo, aqueles que discutem a temática referente à formação continuada de professores. Entende-se que esse é um processo reflexivo e dinâmico, que se constrói no cotidiano, com vistas às diversas realidades, levando em consideração as subjetividades dos envolvidos e as peculiaridades de cada espaço os *lócus*.

Nesse sentido, alguns estudiosos se debruçaram com mais afinco e preocupação

de conseguirem alternativas que possibilitassem um fazer pedagógico que visassem contribuir, no intuito de resolver tal impasse, e conseqüentemente possibilitar uma tomada de decisão. Agora com uma visão diferenciada, ou seja, de encontrar soluções que contribuam para amenizar, e ou solucionar alguns problemas, tanto inerentes à aprendizagem quanto à ensinagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Diante de tal panorama, alguns autores, como Freire (1996); Nóvoa (1992, 2002, 2009, 2011); Arroyo (2007); Imbernón (2006, 2009, 2011); Tardif (2012); Pimenta e Anastasiou (2014), entre outros, apresentam suas abordagens sobre a importância da formação continuada de professores, com o entendimento de que esta seja de fundamental importância para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

De forma mais específica, Nóvoa (1992), salienta que uma das saídas para a melhoria do ensino seria apostar e acreditar na capacidade do professor, bem como investi-lo de dispositivos para o exercício de sua profissionalidade, pois os professores necessitam estarem munidos dos saberes, habilidades e competências, que são considerados instrumentos fundamentais para o fazejamento pedagógico em sala de aula.

Contudo, precisa ser entendido, que tais dispositivos são adquiridos, conforme as peculiaridades de cada época, em cada realidade, devendo ser considerada tanto a disposição pessoal quanto a profissional. Pois, como são amplos os saberes dos professores, estes devem ser vistos e compreendidos em suas dimensões, as quais são inerentes ao saber fazer docente, em um determinado contexto, e ao mesmo tempo, tais saberes são provenientes de fontes diversificadas; enfim, os saberes dos professores são plurais e devem ser considerados (TARDIF, 2012).

Dessa forma, a necessidade da formação continuada do professor é latente, sendo que ela tem por função maior, formar e informar os professores para poder ser capaz de entender e poder realizar um trabalho docente que seja a contento, e ao mesmo tempo, a formação continuada passa a ser uma necessidade exigida pela/para profissão docente pois cotidianamente estamos sempre sendo avaliados pelos órgãos controladores.

No entanto vale salientar que no Brasil os órgãos controladores da educação, mencionados anteriormente, como o Ministério da Educação - MEC; Conselho Nacional de Educação - CNE; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, entre outros, que almejam indicadores em que prevaleça a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, porém desconsideram as realidades brasileiras, devido que nem sempre a educação é pensada por quem sabe, conhece e tampouco sabe fazer.

Contudo, deve se levar em consideração que somente quem faz educação é que

tem capacidade de emitir um diagnóstico preciso e contundente sobre, e concomitantemente, de realizar apontamentos, visando a possibilidade de melhorias no/e durante o processo (NÓVOA, 2002).

Tendo em vista que, a formação continuada, deveria ser realizada de professores para professores, com incumbência e preocupação de prepará-los e muni-los, de soluções dos mais variados problemas, pois subentende-se que, a função da formação é justamente capacitar. Com isso os professores estariam aptos para resolver os problemas, que interferissem no processo de ensino aprendizagem, e, ao mesmo tempo estariam instruídos para uma aplicabilidade pedagógica de forma efetiva, no seu espaço docente, sendo capaz de refletir o seu fazer com vistas à prática inovadora.

Nesse sentido, Imbernón (2006) assevera, que a formação continuada de professores passou a ocupar um lugar de destaque somente a partir século XIX, porém com projetos de forma desarticulados e desconectados da realidade, que pouco poderiam servir e contribuir na solução dos problemas de aprendizagem/ensinagem até então existentes.

De forma geral, independente da função, nessa nova contemporaneidade, o profissional precisa estar preparado ao exercer sua profissão. E em se tratando do professor, este, deve estar em contínuo processo de formação. Com isso a formação deve ser concebida como elemento de seu interesse, bem como de sua responsabilidade, pois com isso, ele terá condições de ver a escola não somente como um lugar onde se ensina, mas também onde se aprende (BETTEGA, 2010).

Mas para que essa formação surta os efeitos necessário, deve haver uma articulação e envolvimento da/com a comunidade escolar, e que o processo de ensino-aprendizagem poderá ser transformado; caso contrário, haja esse distanciamento, os problemas inerentes ao ensino-aprendizagem tendem a continuar.

Shön (2007) e Alarcão (2011), salienta que com isso, nunca se pode perder de vista, que a formação continuada de professores, deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que lhes forneçam um pensamento autônomo, e, que facilite as dinâmicas de auto formação participada, seja ela realizada na universidade ou em forma de programas de que possibilite o crescimento intelectual, visando obter informações práticas para a prática docente. A formação continuada de professores é um processo, e por isso para que surtam os efeitos necessários na prática pedagógica, com resultados positivos, o docente deverá se dispor no sentido de modificar alguns procedimentos no ato da sua realização da sua ação.

Nisto, tanto Nóvoa (1992) quanto Alarcão (2011) salientam que a formação continuada de professores pode estimular o desenvolvimento profissional, no quadro de uma autonomia contextualizada pela profissão docente.

Mais do que nunca a formação continuada vislumbra valorizar paradigmas que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas, e possam perceber a formação como momento em que esta deve passar pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico na localidade, as quais são compostas por realidades próprias e diferentes.

Concatenados à tal concepção, Nóvoa (1992), Sacristán et al (2000), Shön (2007), Alarcão (2011) e Pimenta e Anastasiou (2014) corroboram enfatizando que se quisermos melhorias no processo de ensino-aprendizagem, nesse século que se inicia, bem como a aplicabilidade no recurso educacional, faz-se necessário se atentar por uma prática docente que seja conduzida dentro dos parâmetros da flexibilidade. E que, o fazer docente exigirá ser refletido com a intenção de ser (re) feito, obedecendo a máxima da ação-reflexão-ação, bem como este deve ser concebido como o tripé de todo o processo educacional.

De uma vez por todas, necessita se compreender, com essa concepção, que formação do professor deve passar por processos de investigação no com intuito de compreender cotidiano do fazejamento pedagógico, o qual necessita estar diretamente articulado com as práticas educativas locais, visando culminar na qualidade do fazer docente, que deve passar a ser o objetivo macro da ação docente considerando o saber de cada professor. (TARDIF, 2012).

Nessa perspectiva, o processo de formação docente, deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que os possibilitem a realizar a docência de forma a facilitar para que ocorra o desenvolvimento de seus alunos, e ao mesmo tempo, tal processo de formação, sirva para que tais profissionais sejam reflexivos e investigativo da própria ação (IMBERNÓN, 2006).

Pois, esses são dispositivos que não só possibilita a mudança, como também, vislumbra a necessidade de crescimento pessoal. Para tanto, se faz necessário, que no processo de formação continuada, as ações sejam articuladas, de forma a possibilitar que a reflexão e a investigação dos conhecimentos teóricos visem a promover uma transformação no ato do fazejamento pedagógico (BETTEGA, 2010; PIMENTA,

ANASTASIOU, 2014).

A formação continuada do professor de qualquer etapa educativa não pode permitir que as tradições e costumes que se perpetuaram com o passar do tempo, impeçam que se desenvolva e se ponha em prática uma consciência crítica, nem tampouco que dificultem a geração de novas alternativas que tornem possível uma melhoria da profissão.

Dessa forma, Imbernón (2006), salienta que “[...] a formação do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita [...] desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino [...] do planeamento, [...] comprometer-se com o meio social (IMBERNÓN, 2006, p. 69).

Dessa forma, deve-se entender que a função macro da formação continuada de professores é de possibilitar aos que dela buscam, e participam, obter novos conhecimentos, sendo ou não na área específica, porém no ato de realização da ação docente. Jamais deve ser entendido que o único espaço próprio para a realização da formação seja a escola, e ou os lócus. Há também a necessidade e a possibilidade de ser realizada por meio de curso, capacitação, especialização, palestras, entre outros em outros espaços (PRADA, 2006).

Para tanto, deve-se entender que a formação continuada de professores é um processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento, que carece de ser realizado, em buscas de fontes que os fortaleçam para exercer função de educador

Concatenado a Prado (2006), Colombo e Maciel (2007), corroboram sobre a formação continuada de professores, com ênfase na formação em serviço/*lócus*, com apontamentos singulares, ponderando que “[...] A formação continuada em serviço, desenvolvida nas próprias escolas, reduz custos para as entidades que a oferecem e para os próprios professores,[...], transforma as relações com os estudantes. (PRADO, 2006, p.79).

Com isso, se verifica que tanto, Demo (2002), quanto Prado (2006), Colombo e Maciel (2007), são incisivos, a respeito da importância e dos benefícios desse modelo de formação continuada ser realizado *in loco*. A formação deve ser entendida e compreendida como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de construção e reconstrução permanente, sendo que ela deve acontecer durante a realização da docência (NÓVOA, 1992).

Para tanto, mais do que nunca, deve-se entender que entre as funções da formação continuada realizada em serviço, ela precisa acima de tudo, contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, considerando as necessidades reais da escola, investigando as práticas realizadas pelos docentes, na intenção de possibilitar e fomentar a produção de novos conhecimentos.

Nessa fase da pesquisa apresentou-se a análise dos dados coletados em entrevista semiestruturada realizada pelos participantes, bem como o resultado do trabalho, que teve por base os olhares, os entendimentos, os anseios, as angústias, em relação aos dilemas e os desafios destes profissionais, durante a realização do trabalho da docência e suas preocupações para com o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa foi percebida como um bloco dinâmico de atividades realizadas de forma diferenciada, o qual se incumbe de contribuir para a produção do conhecimento de forma interativa e concernente com espaço científico, sendo que tanto necessita de sujeitos pesquisados quanto de pesquisadores, que primam pela veracidade dos fatos, sem a pretensão de quesito valorativo; porém social, moral, legal e ético.

Nesse momento, a análise de conteúdo, será desenvolvida de forma a mencionar as categorias advindas tanto dos professores quanto dos coordenadores, e, no entanto, nesse momento decidiu-se apresentar somente uma de cada categoria. Assim, as categorias dos professores são quatro, e nesse interim, será mostrada somente a **categoria 3, a qual versa sobre os tipos de formação continuada.**

Dessa forma, quanto as outras categorias, tais como a categoria 1: local de realização da formação continuada de professores; categoria 2: época de realização da formação continuada de professores e categoria 4: grau de satisfação dos professores em relação à formação continuada, seguem apresentadas e discutidas na dissertação. Do mesmo modo se procederá em relação às categorias oriundas dos coordenadores pedagógicos.

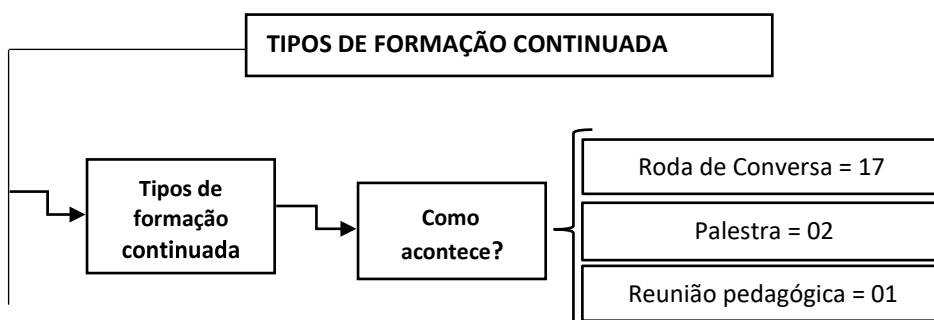
Categoria 3 : tipos de formação continuada:

Quando os professores foram indagados a respeito de como a formação continuada acontece, 85% deles disseram que esta acontece nas rodas de conversa e ou sala de formação; e, 10% deles disseram que a formação continuada acontece em palestras, enquanto que 5% deles disseram que a formação continuada acontece em reunião pedagógica.

Dentre os 85% dos entrevistados que disseram que a formação continuada acontece

em roda de conversa, todos são de Cuiabá, e os outros entrevistados, que disseram que a formação continuada acontece em palestras e reuniões pedagógicas, correspondem a um total de 15%, os quais são todos professores de Pontes e Lacerda.

Figura 3- Representação da categoria: tipos de formação continuada



Fonte: a pesquisa.

De acordo com a visão de Candau (1997), tanto como Demo (2002), quanto para Imbernon (2011), há várias concepções inerentes aos momentos destinados à formação continuada e com diversas denominações. Nessa categoria cada grupo, das duas cidades apresentam como acontece a formação continuada de professores. Cada grupo apresentou suas ponderações, claras e definidas.

Como é possível perceber, para os professores entrevistados a formação continuada, acontece na modalidade e ou formato de roda de conversa. Para tanto, essa forma de realização de formação continuada de acordo com Franco (2012, p.32), é um momento importantíssimo, destinado para os profissionais realizar a reflexão do seu fazer docente, pois “a ausência de espaço de reflexão e crítica, marca definitiva do espaço pedagógico, compromete as relações democráticas da escola, o que impede o exercício crítica da educabilidade”.

Percebe-se que a formação continuada destes professores, acontece em vários momentos e isso é de extrema relevância. No entanto, ao acontecer a formação, assim, como nos fora reportado pelos entrevistados, deve-se atentar para que não haja desfoque, pois se tratando de reuniões pedagógicas, rodas de conversa e ou oficinas, há possibilidades de se discutirem assuntos de pouca relevância. Às vezes, nem todos os assuntos discutidos nesses momentos são inerentes ao fazejamento pedagógico.

No entanto, de acordo como Tardif (2012), é impossível conceber uma formação sem considerar os interesses dos professores, quanto os tipos de formação momentos e realidade. Dessa forma, os professores que são os mais interessados nesse processo, então

seria de extrema importância que estes também se sentissem bem e pudessem usufruir, de forma participativa, desse momento, almejando e socializando os conhecimentos que os respaldassem no ato da docência.

Nesse momento, segue-se com as categorias e análise dos dados advindos dos coordenadores pedagógicos, os quais seguir-se-ão no mesmo formato dos professores. Assim sendo, as categorias dos coordenadores serão apresentadas no mesmo modo, pois todas serão mencionadas e somente uma será apresentada.

Entre as categorias advindas dos coordenadores estão: categoria 1: função do coordenador pedagógico e os desafios da formação docente; categoria 2: atividades desenvolvidas pelo coordenador pedagógico; categoria 3: dificuldades encontradas pelos coordenadores; categoria 4: intervenções realizadas pelos coordenadores pedagógicos. Entre as categorias dos coordenadores pedagógicos, será apresentada a número 3, inerente às atividades desenvolvidas pelo coordenador.

Entre as principais atividades desenvolvidas pelo coordenador pedagógico está o trabalho de formação continuada, que deve ser realizado com os professores e outras ações que serão apresentadas na figura 6 a seguir. De certa forma verificou-se que todas as ações realizadas pelo coordenador pedagógico são de grande importância e estão relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

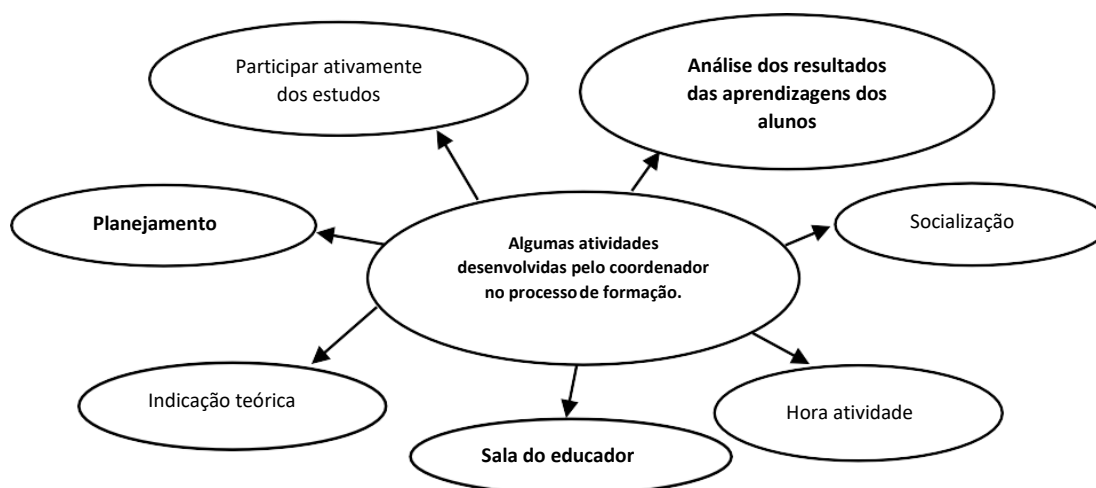
Contudo, foram evidenciadas, somente as atividades de maiores relevâncias para esta pesquisa. Nóvoa (1992), enfatiza que, acima de tudo a função primordial da formação continuada de professores acompanhada pelo coordenador, é de possibilitar aos docentes sobretudo mecanismos que os levem a refletir tanto ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, quanto despertá-los para a importância da própria formação. Como mostra na representação da figura 6, são muitas as atividades desenvolvidas pelo coordenador no exercício da função.

Nóvoa (1992), enfatiza, que acima de tudo, a função primordial da formação continuada de professores, acompanhada pelo coordenador pedagógico, é de possibilitar aos docentes mecanismos que os levem a refletir quanto ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, assim como despertá-los para a importância da própria formação.

De acordo com a categoria ora citada, há possibilidade de entendimento quanto aos apontamentos realizados pelos professores, em relação às ações desenvolvidas pelo

coordenador pedagógico. Nisto eles disseram que nem sempre as ações realizadas pelo coordenador pedagógico, contribuem para a efetivação da prática docente, devido aos vários fatores, assim como salientado por Almeida e Placco (2013, p. 12), quando versam que “no contexto do trabalho, o professor formador deve investir, instituir uma dinâmica formativa, visando à escola como um todo”.

Figura 5 - Representação da categoria: atividades desenvolvidas pelo coordenador



Fonte da pesquisa

Diante dos dados obtidos fica evidente que ao trabalhar com a formação de professores, o formador deve estar atento e se adequar a formação, com vistas a possibilitar informações e conhecimentos que sirva para melhorar a realidade. Contudo, deve ser entendido que a formação continuada, jamais pode ser concebida somente por meio de curso, mas, acima de tudo, por meio da ação-reflexão-ação, e que este seja o tripé fundante do processo de ensinagem, (ANASTASIOU, 2014); o qual deve ser compreendido, não no final do processo, mas durante a sua realização. Assim, percebe-se que o sucesso da educação, nesse novo século, depende sobremaneira, da valorização docente.

Outro fator interessante que fora apontado foi em relação às temáticas discutidas na formação continuada pelos professores, refere-se às temáticas estudadas e ou discutidas, sendo que nem sempre estas, são escolhidas pelos professores.

Dessa forma, percebe-se que pouco está se visando a melhoria da prática docente contribuindo para o sucesso no/do processo de ensino-aprendizagem. Isso acontecerá quando os processos formativos forem pensados como “processo de intervenção nas organizações escolares, e dessa forma se concretizará a formação continuada de professores centrada na escola” (ALMEIDA; PLACCO, 2013, p. 12).

Nesse sentido, Nòvoa (1992) salienta que é inconcebível a ideia de se ter e se pensar uma formação alheia a realidade. Visto que, toda e qualquer formação só se concretiza na medida em que se servir para possibilitar e ou solucionar problemas existentes em determinados órgãos e ou instituições. Isso se concretiza na fala de alguns professores, quando foram entrevistados e informaram que nem sempre a formação continuada acontece como eles gostariam. A justificativa apresentada é que os temas estudados, na maioria das vezes, não são selecionados pelos mesmos e tampouco, são discutidos por profissionais, ou seja, por formadores com experiência na função de formador.

De acordo com a representação da categoria ora apresentada, que aborda algumas das atividades desenvolvidas pelo coordenador, percebe-se que o coordenador pedagógico desenvolve várias atividades, durante a realização do processo de formação continuada. As atividades de análise dos resultados das aprendizagens dos alunos, planejamento e sala do educador, são as atividades mais elementares pois é a partir destas que ele obterá informações para realizar os trabalhos inerentes a formação continuada dos professores.

Nisto Freire (1996), salienta que nenhuma formação deve acontecer descontextualizada, caso isso se concretize, foge totalmente do perfil e das propostas de formação profissional que, fere o princípio da criatividade e nega, sobremaneira a curiosidade e a necessidade docente. Nessa perspectiva, Tardif (2012), salienta que a formação dos professores, realizada dessa forma, perde simultaneamente seu sentido e contradiz sua característica de formação continuada, pois foge da proposta de formação continuada e profissional.

4 Conclusão

Se faz necessário considerar que a presente pesquisa serviu para verificarmos como os professores se sentem e reagem diante da formação continuada, e como os coordenadores estão vivenciando sua função de construir em seu cotidiano a condução do processo ensino-aprendizagem, embora fragilizados e esclarecendo como superá-las dentro da perspectiva dos dilemas existentes.

Nesse sentido, a formação continuada de professores, se faz tão necessário pelo fato de estarmos numa era globalizada e tecnologicamente conectada, em que a docência constantemente sofre com os dilemas da educação, que também podem ser considerados desafios educacionais. Desafios esses, que são totalmente diferentes dos de outros tempos.

Nesse novo tempo, tanto os avanços tecnológicos, quanto os culturais e sociais, fomentam certas instabilidades nos docentes quando interferem de certa forma, em seu fazer pedagógico. Para tanto, a formação continuada ao ser realizada pelo coordenador pedagógico não deve acontecer na contramão de tais dilemas, ela deve ser realizada de forma a possibilitar mecanismos que contribuam para as necessidades do trabalho docente.

Percebeu-se também, de acordo com vários professores entrevistados, que as discussões realizadas, no momento da formação continuada, ficam a desejar, pelo motivo de que os formadores conhecem pouco a realidade da escola, e também, pelo fato de que eles são profissionais que têm pouca experiência e não dominam o assunto da discussão.

Com isso, os olhares e os saberes dos professores veteranos, em relação a escola são ignorados, contradizendo o entendimento de alguns autores como Nòvoa (1992); Freire (1996) e Tardif (2012) que são incisivos nesse quesito, no sentido de se atentar para a valorização, tanto em relação aos olhares dos professores quanto, para com as realidades escolares.

Contudo, o coordenador pedagógico na escola, não desenvolve somente essa função. Ele se envolve com outros afazeres, que de certa forma, se sobrecarrega, chegando ao ponto de ficar assoberbado com outras funções, e acaba tendo pouco tempo para se dedicar em preparar uma formação que possa satisfazer os professores. Com isso, os autores ora mencionados, enfatizam que, nessa nova contemporaneidade, a educação e a profissionalidade docente, cada vez mais está sendo assolada por situações de várias dimensões, que interferem na ação docente.

De acordo com os entrevistados e com os teóricos, o segredo do sucesso do

processo de ensino-aprendizagem não se encontra em receitas prontas e tampouco, existem fórmulas mágicas. O segredo está nas mãos das pessoas mais preparadas e investidas para tal função, ou seja, tal solução está nas mãos dos professores que, com seus modos peculiares de ensinar e de fazer parcerias, podem alcançar os melhores resultados tão almejados na educação. Nisto, na visão dos autores já mencionados, a formação continuada de professores, deve ser pensada e compreendida como um processo contínuo, e não como algo estanque. Ela deve ser vista e compreendida como elemento essencial para o sucesso do processo de ensino- aprendizagem. Porém, não significa que compreender a formação continuada nessa perspectiva, irá resolver de imediato todos os problemas de caráter pedagógico, mas poderá munir aos professores de informações e conhecimentos que os habilitem, os capacitem à um fazer pedagógico significativo, pautado pelo tripé ação-reflexão-ação.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8.ed. São Paulo: col. Questões de nossa época. Cortez 2011.
- ALMEIDA, Laurinda R. de e PLACCO, Vera N. de Souza. (Org.) *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. S.P. Ed. Loyola, 2013.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo, e PIMENTA, Selma Garrido. *Docência no ensino superior*. 5, ed. Cortez. São Paulo. 2014.
- ARROYO, G. M. *Indagações sobre o currículo: Educandos e Educadores: seus direitos eo currículo*. (Org.) Janete B, Sandra D. Pagel, Aricélia do Nascimento. Brasília: Mistério da Educação, SEB, 2007.
- ARROYO, G. M. *Currículo, território em disputa*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, G. M. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Ed. 70, Ltda. Lisboa. 2016.
- BAUER, Martin. W. e GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BETTEGA, M^a Helena Silva. *Educação continuada na era digital*. 2.ed. SP: Cortez, 2010.
- BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara,

2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

CANDAU, V.M *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

COLOMBO, Simone Cleonice e MACIEAL, Cilene M^a L. Antunes. *Ensino superior em debate O ensino profissionalizante e a pratica da docência. Papel do professor no ensino superior*. (Org.). Adriana Venturoso. Cuiabá-MT. KCM editora. 2007.

DEMO, Pedro. *O professor e seu direito de estudar*. In: NETO, Alexandre S.; MACIEL, Lizete S.B. Reflexões sobre a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre; Penso, 2006.

FIGARO, Roseli. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, maio/agosto 2014.

FRANCO. M^a Amélia, do R. Santoro. *Pedagogia e prática docente*. Ed. São Paulo. Cortez, 2012.

FREIRE, P. Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6 Ed, São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professor: Novas tendências*. (Trad.) Sandra Trabucco Valenzuela- SP: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9 Ed, São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, V. Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus. 2015.

NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal, Lisboa: Publicação Don Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. ED. Educa. Lisboa. 2002.

NÓVOA, António. *Professores Imagens do futuro presente*. EDUCA. Lisboa, 2009.

NÓVOA, António. *O regresso dos professores*. EDUCA. Lisboa. 2011

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das G. Camargos. *Docência no ensino superior*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRADA, L. E. Alvarado. *Encontro de pesquisa em educação da região centro-oeste: Formação continuada de professores em serviço*. (Org). Filomena M^a de A. Monteiro e M^a L. R. Müller) ANPED. Campo Grande, MS. -EdUFMT, 2006). V. 3.

SHÖN, Donald, A. *Educando o profissional reflexivo*. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. (trad. R. C. Costa). Artmed. Porto Alegre, 2007.

SOUZA, D.V.; ZIONI, F. *Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados*. Saúde e Sociedade, 2003.

TARDF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Ed. SP: Atlas, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. SP: Libertad. 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Currículo: a atividade humana como princípio educativo*. 3 eds. SP. Libertad. 2011.

Concepções sobre a Educação do Campo: um Estudo de Caso em uma Escola de Campo Novo do Parecis, Mato Grosso

Conceptions on Education in Rural Communities: a Case Study at a Rural School in Campo Novo do Parecis, Mato Grosso, Brazil

Elane da Silva Matos Vilela⁷
Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra⁸

Resumo

A Educação do Campo tem sido muitas vezes pensada a partir da realidade urbana, totalmente descontextualizada da realidade dos sujeitos que a vivenciam diariamente, com base em uma visão utilitarista, distanciada da vida campesina por uma lógica capitalista (CALAZANS, 1993). Por mais que essa educação se constitua como política pública, os povos do campo ainda continuam à mercê de uma política educacional desigual e que não ajuda a lançar luz sobre a precariedade que enfrentam. Considerando a necessidade de tensionar essa abordagem, o objetivo proposto neste trabalho é o de identificar como os profissionais de uma escola do campo, a Escola Estadual Marechal Cândido Rondon (EEMCR), localizada no município de Campo Novo do Parecis, Mato Grosso, veem a Educação do Campo e, assim, interpretar essa escola por meio das narrativas desses sujeitos. A pesquisa é de abordagem qualitativa, nos moldes de um estudo de caso. Como técnica de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito sujeitos – a diretora, duas coordenadoras pedagógicas e cinco educadores da EEMCR. Conclui-se que a escola ainda não se reconhece como “escola do campo”. Há um currículo em disputa que tem as suas raízes no agronegócio, uma força opressora que ainda não é plenamente contestada pelos sujeitos.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escola do campo. Agronegócio.

Abstract

Education in rural communities has often been thought from an urban reality point of view, completely out of the context of those who experience it daily, based on a utilitarian approach, distanced from rural life by a capitalist logic (CALAZANS, 1993). Although this education is a public policy, rural people are still subject to an unequal educational policy that does not help to shed light on the precariousness they face. Considering the need to question such approach, the objective of this study is to identify how professionals from a rural school, the Marechal Cândido Rondon School (EEMCR), located in the municipality of Campo Novo do Parecis, Mato Grosso, Brazil, see Education in rural communities and, therefore, interpret this school through the narratives of the participants. The research adopts a qualitative approach, based on a case study. As a data collection technique, semi-structured interviews were conducted with eight individuals– the director, two pedagogical coordinators and five teachers from EEMCR. It is concluded that the school is not yet recognized as a “rural school”. There is a curriculum in dispute that has its roots in agribusiness, an oppressive force that has not been fully contested by the subjects yet.

Keywords: Education in rural communities. Rural school. Agribusiness.

⁷ Mestre em Ensino pelo Programa *Stricto Sensu* UNIC/IFMT. Cuiabá-MT. Brasil. elanematoscnp@gmail.com.

⁸ Doutor em Educação Docente do Programa *Stricto Sensu* UNIC/IFMT. Cuiabá-MT. Brasil. bolinhasenra@yahoo.com.br.

1 Introdução

Depois de 20 anos da “I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”, que foi a base para a construção de uma Educação do Campo no Brasil, percebemos que a educação dos povos do campo ainda é um lugar de intensas disputas na sociedade brasileira. Esse tipo de educação nunca foi priorizado pela elite e, durante muito tempo, limitou-se ao atendimento ao ensino primário e à Educação Básica

CALAZANS, 1993; ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004). A Educação do Campo

sempre foi pensada a partir da realidade urbana, totalmente descontextualizada da realidade dos sujeitos que a vivenciam diariamente, com base em uma visão utilitarista, adaptada, recortada da vida campesina por uma lógica capitalista (CALAZANS, 1993). Isso indica que a cultura desses povos ainda não é respeitada nem valorizada plenamente no Brasil (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

A questão agrária sempre foi motivo de tensões no Brasil. Por sermos um país predominante agrícola, essa disputa se faz presente até hoje. A questão agrária e o capitalismo agrário estão no seio da disputa por territórios, o que, por sua vez, gera conflitos, expropriação e escravidão. “O território é um espaço político por excelência. A criação do território está associada às relações de poder, de domínio e controle político” (FERNANDES, 2004, p. 27). Essas relações que impõem poder ao outro impedem, de fato, a efetivação da Reforma Agrária.

De fato, ao longo do tempo, o campo foi pensado como um espaço de negócio, de relações de poder sobre a terra e as pessoas. Por outro lado, esse também pode ser encarado como um espaço histórica, social e culturalmente rico (FERNANDES; MOLINA, 2005). Desde a década de 1990, uma constante pressão popular busca por novas concepções e reivindica mudanças ao Estado. A Educação do Campo nasce como reivindicação de uma educação que atenda às particularidades dos povos do campo e ao direito constitucional à educação (FERNANDES, 1999).

Considerando esse contexto em que a escola do campo é muitas vezes pensada de forma generalista e desarticulada das necessidades reais do público a que se destina, surge o objetivo desta pesquisa. Pretende-se aqui identificar como os profissionais de uma escola do campo, a Escola Estadual Marechal Cândido Rondon (EEMCR), localizada no município de Campo Novo do Parecis, Mato Grosso, veem a Educação

do Campo e, assim, interpretar a referida escola por meio das narrativas desses sujeitos. Este artigo constitui o recorte de uma discussão mais ampla, que resultou em uma dissertação de Mestrado. A pesquisa é de abordagem qualitativa, nos moldes de um estudo de caso. Como técnica de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito sujeitos – a diretora, duas coordenadoras pedagógicas e cinco educadores da EEMCR. Os dados foram interpretados e descritos com base nos estudos de Stake (1998).

A educação abrange todos os processos formativos, sendo dever do Estado e da família, conforme o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Contudo, a nossa Magna Carta não cita a Educação do Campo, demonstrando que, no final dos anos 1980, essa não representava uma prioridade para o governo. Esse dado reflete um descaso histórico dos dirigentes com o campo e denuncia as “matrizes culturais centradas no trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle do poder político pela oligarquia e nos modelos de cultura letrada europeia” (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 7) e resulta na demora na construção de políticas públicas na área em questão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, desde a sua aprovação já passou por inúmeras alterações; entretanto, quando aborda o que entendemos como “Educação do Campo” ainda hoje faz uso do termo “rural”. Esse termo alude a um cenário de exclusão e de injustiças para com os povos do campo – o “rural” alude a um processo de exploração por parte da classe dominante, que sempre usou o espaço rural em favor da concentração de capital e da escravidão. Mesmo diante das mobilizações sociais reivindicando os direitos dos povos do campo, a mudança de um paradigma “rural” para uma visão do “campo” ainda não se concretizou. O artigo 28 da LDB prevê que, “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”, no que diz respeito aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, à organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

As diretrizes reconhecem a importância de “adaptar” os currículos das escolas do campo da educação básica; no entanto, é preciso ir além das adaptações, contextualizar

o ensino-aprendizagem à realidade dos povos do campo. Portanto, o currículo do campo deve considerar as peculiaridades regionais, construindo uma proposta inclusiva, que atenda às especificidades em questão, na qual se poderá inclusive elaborar um calendário que possa atender e respeitar o modo de vida camponês.

Arroyo, Caldart e Molina (2004) afirmam que o movimento “Por Uma Educação do Campo” contribuiu para quebrar o silenciamento dos povos do campo. A partir daí, surgiu uma nova perspectiva de denominação nos espaços de diálogo coletivo: a expressão “Educação do Campo” é fruto de reflexões de cunho pedagógico, em que “campo” representa campo de saberes, de formação de cidadania e de pessoas; o que era antes visto apenas como espaço de produção latifundiária passa a ser pensado como um espaço de saberes, histórias e diversidades culturais.

A luta por uma Educação do Campo é longa e tem como atores, entre outros, movimentos coletivos, entre os quais não poderíamos deixar de citar o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Uma das vitórias desses movimentos foi a aprovação, no ano de 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Doebec), através da Resolução n.º 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE). As diretrizes reconhecem a importância da diversidade cultural e das identidades que precisam ser reafirmadas e respeitadas, que garantam a soberania das diversidades socioculturais (BRASIL, 2002). Senra (2014, p. 99) chama-nos a atenção para a relevância da aprovação das Doebec, afirmando que se trata de “um documento com concepções e propostas de organização didático-pedagógica” para as escolas do campo. Além disso, com as diretrizes, foi criada, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), voltada para as diversidades, na qual a Educação do Campo foi inserida (SENRA, 2014, p. 99).

Com a criação da Secad, em 2004, houve um fortalecimento da Educação do Campo e de outras diversidades: inclusão, educação escolar indígena, educação das relações étnico-raciais, de jovens e adultos e ambiental. O Decreto n.º 7.352, que institui a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), deixa claro que há uma diversidade no campo, afirmando que as populações do campo incluem desde os agricultores familiares e extrativistas, passando pelos pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, até os trabalhadores assalariados rurais e os quilombolas e caiçaras (BRASIL, 2010).

O Plano Nacional de Educação (PNE) configura-se como o “epicentro” das políticas públicas educacionais, pois as demais políticas estão fundamentadas nas metas desse documento. A Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014, que institui o atual PNE, tem vigência de dez anos (de 2014 a 2024). Em seu artigo 8.º, estabelece que tanto o Estado, quanto o município devem organizar e elaborar seus respectivos planos e diretrizes respeitando às diversidades do campo: “II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014). A União estabelece que os demais poderes devem articular suas políticas públicas com as propostas e legislação nacional.

Em Mato Grosso, como marco legal na área da Educação do Campo, vale citar a Resolução n.º 126/2003 (CEE/CEB/MT), que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Trata-se de um grande avanço em busca de uma Educação do Campo que respeite a diversidade, a identidade e os aspectos culturais dos povos do campo.

Em suma, percebemos que a luta pela Educação do Campo não se deu de forma gratuita e pacífica e insere-se de um processo de enfrentamentos por políticas públicas para o campo. Não se trata apenas de educação, mas de um projeto social em construção a partir das antigas e novas perspectivas sociais *do* e não *para* os sujeitos do campo (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002). Como acrescenta Caldart (2003, p. 66), “uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas, sim, é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais”, os quais “também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito”.

A Educação do Campo pode ser entendida, assim, a partir da tríade: campo – política pública – educação. Essa tríade representa uma nova forma de conceber o campo e os povos do campo, garantindo-lhes direitos concretos.

2 Materiais e Métodos

Esta pesquisa é o recorte de uma discussão mais ampla que resultou em uma dissertação de Mestrado. O objetivo proposto é identificar como os profissionais da EEMCR veem a Educação do Campo e interpretar o currículo da escola por meio das

narrativas desses sujeitos. Adotamos uma abordagem qualitativa, segundo a qual “a realidade não pode ser quantificada”, mas produz um universo de significados relevantes sobre o fenômeno (MINAYO, 1994, p. 21). Com base nos estudos de Stake (1998), optamos pelo uso termos “interpretação” e “descrição” no tratamento dos dados, em vez de “análise”. Acreditamos que a análise não está acima dos primeiros termos; ao interpretar, realiza-se um estudo mais exaustivo dos dados obtidos. Por se tratar de um estudo de um caso específico, adotamos o estudo de caso. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os profissionais da escola. Nas subseções a seguir, discorreremos sobre a realização das entrevistas e caracterizamos o lócus da pesquisa – tanto o município de Campo Novo do Parecis quanto a EEMCR.

2.1 Entrevistas

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com a diretora, duas coordenadoras pedagógicas e cinco educadores da EEMCR. A escolha da direção e da coordenação se deu pelo fato de as profissionais em questão fazerem parte diretamente da construção das propostas curriculares da escola. Elas têm o poder de decisão sobre questões internas importantes. Em relação aos demais participantes (professores), foi delimitado o número de entrevistados.

A entrevista semiestruturada dá mais liberdade aos participantes e permite que haja um diálogo com eles de forma aberta, sem perder o fio condutor da pesquisa. Isso permite ao pesquisador obter informações detalhadas que podem ser valiosas para a pesquisa. Segundo Yin (2001), a entrevista configura-se como uma das principais fontes de dados para pesquisas, pois, por meio dela, são coletadas informações de forma espontânea, que podem produzir resultados significativos.

Os encontros ocorreram entre novembro e dezembro de 2017. Depois de colhemos a assinatura de documento de autorização, as entrevistas foram gravadas com equipamento de áudio; posteriormente, foram feitas as transcrições, respeitando fielmente o discurso dos participantes – ou seja, não foram feitas correções para eliminar marcas da oralidade ou corrigir eventuais desvios em relação à gramática normativa. Para garantir o anonimato dos participantes, resguardando as suas identidades, utilizamos nomes

fictícios, inspirados em nomes de frutos do cerrado mato-grossense – Pequi, Jenipapo, Murici, Jatobá, Baru, Cajá, Buriti e Pitomba. Os participantes têm formação nas

seguintes áreas: Matemática (1), História (1), Pedagogia (4), Química (1) e Biologia (1). A maior parte dos sujeitos (62%) estão na escola há apenas um ano; os demais estão há seis anos. Assim, o tempo médio de atuação na escola é de cerca de três anos.

2.2 Campo Novo do Parecis e o agronegócio

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), o município de Campo Novo do Parecis tem aproximadamente 33.500 habitantes, sendo destaque nacional do agronegócio. Em sua extensão, sufoca pequenos produtores e etnias da região devido ao desmatamento e a conflitos sociais (SATO *et al.*, 2004). Em 2010, ainda segundo dados do IBGE (2017), havia uma população minoritária no espaço rural. Apenas 1993 pessoas declararam morar no campo. Com isso, o município ocupava 96.^a posição no ranking à população rural no estado mato-grossense. Considerando a área da unidade territorial, que é de 9.434,425 km², percebemos que o agronegócio é um imenso espaço vazio e pouco povoado.

Entendemos que “a hegemonia do agronegócio tem construído inúmeras estratégias para disputar e convencer a sociedade do ‘sucesso’ do modelo agrícola que propõe” (MOLINA, 2015, p. 391). A cidade de Campo Novo do Parecis tem como biomas o cerrado e a Amazônia, conforme dados do IBGE (2014). Essa paisagem está ameaçada e pode ser substituída/erradicada por grandes extensões produtivas, que visam apenas o lucro e provocam conflitos.

2.3 A Escola Estadual Marechal Cândido Rondon (EEMCR)

A EEMCR está situada a 45 quilômetros de Campo Novo do Parecis, às margens direitas da rodovia BR-364, no Distrito Marechal Rondon, mais conhecido como “Posto Norte”. A referida escola iniciou as suas atividades no ano de 1989 com oito alunos, sendo o primeiro professor o Sr. Sebastião Saldanha da Silva. A Prefeitura Municipal de Campo Novo do Parecis, por meio da Lei Municipal n.º 015/89, de 06 de abril do mesmo ano, criou na localidade do Posto Norte a Escola de 1.^a Grau Norte. No ano seguinte, com a

Lei n.º 091/1990 de 15 de junho de 1990, a escola passou a se chamar Escola Municipal de 1.º Grau “Marechal Cândido Rondon”. Em julho de 2007, a escola alterou a denominação para “Escola Municipal Marechal Cândido Rondon” e, posteriormente, em dezembro, passou a ser denominada de “Escola Municipal Walter de Souza e Silva”. A EEMCR foi criada em 10 de janeiro de 2013, por meio do Decreto n.º 1543, publicado no Diário Oficial do estado de Mato Grosso n.º 25962, matéria n.º 54829. O Decreto autoriza a oferta da Educação Básica, nas etapas Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio (PPP, 2014, s/p). As influências políticas da época tinham como principal interesse transferir a responsabilidade da escola para o estado. Atualmente, a escola atende a educandos do 1.º ano do Ensino Fundamental ao 3.º ano do Ensino Médio, distribuídos em dois turnos de atendimento: matutino e vespertino. Ao todo, 310 alunos estão matriculados.

Os alunos são oriundos de diversas localidades que circundam a escola: distrito, assentamento e fazendas. A maioria dos que residem a mais de dois quilômetros utilizam o transporte escolar, ofertado pela Prefeitura Municipal de Campo Novo do Parecis. Alguns ônibus saem às 04h da manhã da cidade e passam por fazendas do agronegócio, onde labutam a maior parte dos trabalhadores do Distrito de Marechal Cândido Rondon. Até 2015, a escola atendeu à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mas em 2017 parou de ofertar o período noturno, negando esse direito à educação.

3 Resultados e Discussão

Ao realizar as entrevistas, deparei-me com a seguinte realidade: de todos os participantes da pesquisa, somente a diretora reside no Distrito de Posto Norte; os demais residem em Campo Novo do Parecis, que fica a 45 km da EEMCR. Esses profissionais se deslocam de suas casas todos os dias para chegar até a escola, usando, para isso, juntamente com os alunos, o transporte escolar sob responsabilidade do município.

Em geral, os entrevistados consideram a EEMCR como sendo um ambiente tranquilo e harmonioso para os educandos, principalmente em comparação às escolas urbanas, que, em alguns casos, enfrentam problemas de indisciplina e violência. A rotatividade gera ações pedagógicas que não podem ser concluídas a longo prazo. Aliado a esse cenário, está um currículo urbanizado, pensado por educadores sem as

referências

do campo (projeto de vida, lutas e políticas públicas da Educação do Campo, relações com o agronegócio). Confirmam-se, portanto, as concepções de Silva (2011) em relação a um currículo tradicional que esconde as relações de poder.

A diretora (Pequi) permaneceu dois anos na gestão, a coordenadora (Jenipapo) por um ano, e a coordenadora (Murici), cinco anos. Na penúltima visita, realizada no dia 11 de dezembro 2017, deparei-me inclusive com uma despedida surpresa, organizada pelos educandos do período vespertino. A saída da gestão da EEMCR confirma a alta rotatividade dos profissionais.

Nas entrevistas, notamos a ausência de uma referência à Educação do Campo enquanto conjunto de lutas sociais e políticas públicas. Vejamos a seguinte fala:

Eu acho que era pra ser uma escola do campo, se conseguisse transformar numa escola do campo seria legal. [...] Mas, enfim, procurar melhorar, né?, saber sobre esses projetos, dessas leis que o governo procura contemplar as escolas públicas, né?, quem sabe implantar aqui na escola [...]. (Professor Cajá, entrevista em 04 dez. 2017).

Entendemos que a Educação do Campo não se resume a projetos escolares isolados e passageiros, muito menos construídos em “modelos”; ela se fundamenta na luta dos povos do campo, daqueles que foram excluídos historicamente, mas que, por meio dos movimentos sociais (oprimidos), nesses aproximadamente últimos 20 anos, têm construído propostas voltadas para os sujeitos do campo, considerando as suas matrizes culturais. E não é o Estado que transforma a escola em “escola do campo”, visto que isso não visa ao interesse dos governantes (opressores), mas, sim, dos povos do campo. Portanto, quem faz esse território um lugar de enfrentamentos em relação aos direitos são essas pessoas que vivem essa realidade, e não o Estado. Além disso, durante as entrevistas com os gestores e professores, percebe-se claramente uma dificuldade em distinguir a Educação Rural e a Educação do Campo. Vejamos os seguintes trechos de duas entrevistas:

Eu vou te falar a realidade, eu sou leiga nesse assunto, eu não tenho muito conhecimento não. Eu cá aqui de paraquedas, nunca tinha trabalhado. Não vi nenhuma diferença. (Professora Buriti, entrevista em 10 nov. 2017).

Praticamente a mesma coisa só que o que vai diferenciar é se ela é voltada pra parte da agropecuária ou da agricultura. (Coordenadora Jenipapo, Entrevista em 04 dez. 2017).

Ao serem questionados sobre o que pensam sobre Educação do Campo, as respostas de dois profissionais foram:

‘Educação do Campo’ eu acredito que deva ser uma educação voltada e específica pras necessidades do campo. (Coordenadora Jenipapo, entrevista em 04 dez. 2017).

A escola do campo tem que trazer a realidade do aluno né, buscar o que eles vivenciam no dia a dia deles, trazer pra sala de aula tanto conteúdo, quanto aprendizagem deles. (Coordenador Murici, entrevista em 17 dez. 2017).

Devido à dificuldade de conseguir aulas na cidade, muitos professores deslocam-se até o campo. Esse contexto torna difícil fortalecer uma proposta pedagógica para os povos do campo. Na EEMCR, como já adiantado, isso não é diferente.

Entendemos que não há como pensar a Educação do Campo a partir de uma perspectiva desenvolvimentista, atrelada aos interesses do agronegócio, que traz consigo a expropriação dos povos do campo, a servidão e impactos socioambientais. Na prática, percebemos que há uma passividade no que se refere à expansão do agronegócio no município, inclusive por parte da escola. Segundo a entrevista da coordenadora Murici, realizada no dia 17 de outubro 2017, no segundo semestre de 2017, durante a realização desta pesquisa, um avião sobrevoou as proximidades da escola, pulverizando agrotóxico. Os educandos e alguns educadores tiveram dores de cabeça e enjoo. A coordenadora ligou para a fazenda responsável e relatou o ocorrido; no outro dia o piloto do avião foi até a escola conversar com os educandos sobre o uso dos agrotóxicos nas lavouras. Mostrou-lhes um filme e afirmou com veemência que os venenos em questão não eram prejudiciais à saúde. A coordenadora alegou que não é a primeira vez que algo assim ocorre, mas, na ocasião em que o piloto esteve na escola, ninguém questionou os seus disparates. Sobre esse relato, a outra coordenadora (Jenipapo) afirmou:

Realmente aconteceu [...]. A fazenda colocou, eles fizeram um projeto lá e acabou depois querendo subsidiar a escola, ajudar com

algumas coisas, dar uma ajudinha aqui, uma ajuda ali, mas fez um projeto com os alunos e entrou como parceiros da escola. [...]. Eles deixaram bem claro que aquele agrotóxico não faz mal. Até o espaço físico da escola é cedido por uma fazenda [...]. (Coordenadora Jenipapo, entrevista em 04 dez. 2017).

A Educação do Campo não comunga com esse modelo capitalista e desenvolvimentista. Concordamos que é “nessa perspectiva que o currículo está centralmente envolvido em relações de poder” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 37). Essa relação de poder se fortalece pelo fato de que o agronegócio movimenta produção e capital; dessa forma, encurrala os menos favorecidos.

Segundo Pignati *et al.* (2017), dados de uma pesquisa recente sobre o uso de agrotóxicos no Brasil indicam que o estado de Mato Grosso lidera com 98,7% em relação aos outros estados federativos. Essa produção, distribuída pelos 13.980.996 hectares, apresenta um consumo assustador e catastrófico de agrotóxicos que chega a 207.735.607 litros/hectares. Campo Novo do Parecis aparece na 4.^a posição no *ranking* dos municípios que mais utilizam agrotóxicos no estado. Conforme os números litros por hectares aumentam, os impactos socioambientais aumentam também e maiores danos são causados à saúde pública, como a má formação de fetos e o câncer. O currículo sofre influência desse sistema excludente e hegemônico. É indispensável a inserção dessa discussão no currículo escolar, pois esses impactos estão ligados diretamente à realidade da EEMCR. A escola deve, sim, propor essas discussões, refletir e socializar pesquisas que mostram os prejuízos socioambientais provocados pelo agronegócio.

As Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais salientam que a Educação do Campo contrapõe-se à lógica/modelo capitalista, que se nutre “[...] no individualismo, no utilitarismo, no mercantilismo, no imediatismo e no acúmulo de bens (terra-poder-dinheiro), no não reconhecimento do outro” (MATO GROSSO, 2010, p. 124). O agronegócio tem se expandido e ocasionado a destruição do território camponês, o que significa “também o fim de sua existência nesta condição social. A destruição do seu território significa transformá-lo em outro sujeito” (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 40). Assim, o termo “território” não é sinônimo apenas de espaço, mas de transformação social. Durante as entrevistas, a gestão descreveu como desenvolve as atividades curriculares:

Acho que é adequar o conteúdo do livro com as necessidades do aluno. (Diretora Pequi, entrevista em 17 dez. 2017).

Nós deixamos isso mais a critério do professor, eles que definem a metodologia que eles querem trabalhar o conteúdo. O que a gente faz é o acompanhamento; às vezes tem um lá que foi trabalhar sobre a dengue – ‘ah tá tendo muito’... Então, a gente vai trabalhar em cima disso. A questão da Consciência Negra... (Coordenadora Murici, entrevista em 17 dez. 2017).

Segundo a diretora e a coordenadora (Buriti e Pitomba), às vezes, as atividades são determinadas pela direção e coordenação. Elas afirmam: “tem a semana tal, daí elas fazem e orienta a gente a desenvolver”. A educação não pode ser mais concebida a partir do “dia de”, “semana de”; as temáticas sociais precisam ganhar espaço constante no currículo. Sendo assim, as questões étnico raciais, a água, a violência e outros assuntos devem ser incluídos na proposta pedagógica para que sejam discutidas no âmbito escolar, atrelando essas temáticas à realidade do campo. Constata-se que a escola parece não ter uma proposta de ensino, considerando o que foi dito pela coordenadora Murici.

Acrescentamos que, conforme preveem as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais, “é essencial valorizar o sentimento de pertencimento como fundamento de existência das identidades da população camponesa” (MATO GROSSO, 2012, p. 127). O pertencimento traz a sensação de estar inserido, de fazer parte daquilo por que lutamos e que queremos. Para isso, não basta só pertencer, mas reafirmar a diversidade e identidade cultural, bem como os saberes dos povos do campo.

Observamos que, dos oito entrevistados, apenas três já trabalharam em escolas do campo. Essa falta de identidade e a rotatividade dos profissionais da educação da EEMCR reflete-se diretamente no currículo. Sentir-se do campo, se não se está no campo, é uma tarefa complicada. As matrizes culturais citadas anteriormente por Arroyo e Fernandes (1999) não são as mesmas; a realidade é outra, se não há pertencimento – foge-se da realidade do campo e configura-se num modelo hegemônico. Mesmo os três entrevistados que já trabalharam em escolas do campo afirmaram desconhecer as políticas públicas para a Educação do Campo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação por meio da Lei n.º 13.415, promulgada em 16 de fevereiro de 2017, propõe dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. A Portaria n.º 1.570, publicada em 21 de dezembro 2017, afirma que a BNCC é um documento de caráter normativo, que define o conjunto das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem. Molina (2015, p. 397) faz uma crítica em relação à BNCC: “Na esteira da Base Nacional Comum Curricular, que delimitará os conteúdos a serem trabalhados nas escolas e, respectivamente em cada série, virão também junto com a padronização da avaliação, a padronização da formação de professores”.

Ao analisarmos a BNCC, percebemos que ela está embasada em competências e habilidades: “A definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-

se às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes”, de forma a atender às finalidades dessa etapa e “contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania” (BRASIL, 2017). As competências e as habilidades traduzem um currículo seletivo e excludente, voltado para o mercado de trabalho, excluindo do domínio do sucesso aqueles que não atingem tais competências e habilidades. De acordo com Arroyo (2017, p. 24), “as reorientações curriculares ainda estão motivadas ‘pelas novas exigências que o mundo do mercado impõe para os jovens que nele ingressarão’. As demandas do mercado, da sociedade, da ciência, das tecnologias e competências, ou a sociedade da informática ainda são os referenciais para o que ensinar e aprender”. Nessa mesma linha argumentativa, Gadotti (2003, p. 40) nos faz refletir sobre o termo “competências”: “Paulo Freire preferia falar de ‘saberes’ e não de competências, uma palavra associada à tradição utilitarista, tecnocrática, ao mundo da empresa, à economia, à competitividade (ao mundo do trabalho neoliberal), à eficiência, à racionalização, à avaliação”. Por isso, Freire fala de “saberes necessários à prática educativa” (GADOTTI, 2003, p. 40).

4 Conclusão

Esta pesquisa teve por objetivo identificar como os profissionais de uma

escola do campo, a EEMCR, veem a Educação do Campo e, assim, interpretar essa escola por meio das narrativas desses sujeitos. Depois da análise de entrevistas semiestruturadas com oito profissionais da referida escola, percebemos que a instituição até busca uma identidade própria, pautada na realidade do seu público-alvo, mas ainda não encontrou caminhos para construir uma escola que seja do campo, e não simplesmente localizada no campo. Os povos do campo sempre tiveram uma educação voltada para à realidade urbana.

Com essa crítica queremos afirmar que acreditamos que a EEMCR tem muito a discutir em seus momentos de diálogo, buscando o fortalecimento interno e resgatando uma vocação libertadora, que dê conta de formar sujeitos para a vida, munidos de consciência e justiça social. Reiteramos que a “escola está desafiada a mudar a lógica da

construção do conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa toda a nossa vida” (GADOTTI, 2000, p. 9). A proposta pedagógica deve fundamentar-se na formação humana, e não somente estar voltada para o trabalho, a serviço da exploração capitalista.

É preciso pensar o currículo do campo a partir das políticas públicas para as escolas do campo – em níveis nacional, estadual e municipal. A proposta curricular deve estar amarrada ao Projeto Pedagógico (PP) e ao Regimento Escolar, bem como às políticas educacionais específicas. Cabe à EEMCR dialogar sobre a identidade que deseja construir, buscar formações, orientações com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

Não basta a escola estar no campo; é imprescindível que esta busque construir uma proposta do campo, ou seja, pensada pelos sujeitos desse espaço. Sabemos que a EEMCR está localizada em um dos municípios que mais usa agrotóxicos no Brasil – o agronegócio tem uma enorme influência ideológica na região. Dessa forma, resta pensar que tipo de educação a EEMCR deseja construir, já que a Educação do Campo e agronegócio não dialogam e não comungam dos mesmos ideais.

Por um lado, é notável o esforço da escola no sentido de mobilizar a equipe em prol de uma educação de qualidade, emancipador e humano. Por outro, não como negar há uma força opressora que ainda não é plenamente contestada pelos sujeitos: de um lado, o agronegócio com seu esmagador poderio econômico; do outro, a Educação do Campo que ainda não se consolidou nesta escola.

É importante frisar que, ao falarmos de “Educação do Campo”, não estamos

desvalorizando o urbano. O que se reivindica é uma valorização do campo como espaço multicultural e diverso. Quando falamos de “matrizes culturais”, destaca-se que a escola do campo deve pautar as suas práticas e discursos em uma identidade própria e na compreensão das disputas que estão em jogo ao seu redor. É de extrema importância que os povos do campo recebam uma educação libertadora, que possa dar continuidade aos diálogos e às mobilizações em torno dos problemas associados à expansão do agronegócio.

Referências

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. São Paulo: Vozes, 2017.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.) *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. *Constituição*: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. BRASIL. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 05 nov. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2C6sJiU>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/356jE4V>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL. Parecer n.º 36/2001/CEB/CNE. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Portaria n.º 1.570. Homologação do Parecer CNE/CP n.º 15/2017 sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 de dezembro de 2017, seção 1, p. 146.

BRASIL. *Resolução n.º 126/03-CEE/MT*, 12 de agosto de 2003. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo em Mato Grosso. Cuiabá, 12 ago. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2RRs33V>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3nYgusB>. Acesso em: 05 jan. 2018.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Org.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *Currículo sem fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.

FERNANDES, B. M. *Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (1979–1999)*. 1999. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERNANDES, B. M. Diretriz de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: *Por uma educação básica no campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: NEAD, 2005. p. 53-80.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em perspectiva*, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Nova Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

IBGE. *Conheça cidades e estados do Brasil*. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/355BRQh>. Acesso em: 31 ago. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Campo Novo dos Parecis – Panorama*. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/2paHvx>. Acesso em: 31 ago. 2017.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares para a Educação do Campo no Estado de Mato Grosso*. Cuiabá, MT: SEDUC, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais*. Cuiabá: Defanti, 2012.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 17. ed.

MOLINA, M. C. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez., 2015.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

PIGNATI, W. A. *et al.* Distribuição espacial do uso de agrotóxicos no Brasil: uma ferramenta para a Vigilância em Saúde. *Ciênc. saúde coletiva*. 2017, vol. 22, n. 10, p. 3281-3293.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. dos. *Referências para uma política nacional de Educação do Campo: caderno de subsídios*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

SATO, M. *et al.* Jogo de luzes: sombras e cores de uma pesquisa em educação ambiental. *Revista de Educação Pública*, v. 13, n. 23, p. 31-55, 2004.

SENRA, R. E. F. *Educação do Campo no IFMT – Campus São Vicente: desafios da construção de uma educação dialógica*. 2014. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

SENRA, R. E. F. *Por uma contrapedagogia libertadora no ambiente do Quilombo Mata Cavallo*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Uma Proposta Interacionista para o Ensino de Leitura Literária

An Interactionist Proposal for Teaching Literary Reading

Eliane da Silva Deniz⁹
Lucy Ferreira Azevedo¹⁰

Resumo

O presente trabalho é um recorde de uma pesquisa de mestrado desenvolvido entre os anos de 2016 a 2018. O estudo da prática aconteceu em uma escola estadual de Tangará da Serra-MT e teve como principal objetivo analisar a tríade: professor, aluno e texto no que se refere à atividade docente para a formação do leitor proficiente na perspectiva do texto literário. O Sociointeracionismo como concepção de linguagem foi durante todo o processo o grande pilar de sustentação da proposta estudada. Nessa perspectiva, a pesquisa configurou-se como sendo um estudo de caso, de cunho qualitativo com observação não participante para acompanhar o desenvolvimento do leitor proficiente. Realizaram-se também entrevistas com as duas professoras envolvidas no projeto e diários foram criados com o intuito de dar mais fidedignidade às observações realizados durante o período de análise das aulas. Para analisar os aspectos mencionados, o diálogo com teóricos com estudos significativos sobre leitura foi de grande relevância, principalmente no acompanhamento dos caminhos apontados para melhorar a realidade do trabalho de formação do sujeito leitor. Foram eles: Bronckart (2009), Bakhtin (1999), Marcuschi (2008), Kleiman (2001-2002), Lajolo (2005), Coenga (2010), Cosson (2009), Aguiar e Bordini (1988), Jouve (2002), Colomer (2007) entre outros. No desenvolvimento das análises, notou-se a dificuldade das discentes em dialogar com os textos que lhes exigiam em muitos momentos conhecimentos prévios sobre determinados assuntos por envolver aspectos culturais ou mesmo característicos dos gêneros trabalhados. Percebeu-se também a dificuldade do professor, carente de estratégias teóricas e metodológicas para o trabalho com o texto literário.

Palavras-chave: Ensino. Professor. Aluno. Leitura. Texto Literário.

Abstract

The present work is a record of a master's research study developed between the years 2016 to 2018. The study of the practice took place in a state school in Tangará da Serra-MT and its main objective was to analyze the triad: teacher, student and text with regard to teaching activity for the training of proficient readers from the perspective of the literary text. Sociointeractionism as a conception of language was, throughout the process, the main pillar of the studied proposal. In this perspective, the research was configured as a case study, of a qualitative nature with non-participant observation to follow the development of the proficient reader. Interviews were also conducted with the two teachers involved in the project and diaries were created in order to give more reliability to the observations made during the analysis period of the classes. To analyze the mentioned aspects, the dialogue with theorists with significant studies on reading was of great relevance, mainly in the monitoring of the paths pointed out to improve the reality of the work of training the reading subject. They were: Bronckart (2009), Bakhtin (1999), Marcuschi (2008), Kleiman (2001-2002), Lajolo (2005), Coenga (2010), Cosson (2009), Aguiar and Bordini (1988), Jouve (2002), Colomer (2007) among others. In the development of the analyzes, it was noted the

⁹ Mestre em Ensino pelo Programa *Stricto Sensu* UNIC/IFMT. Cuiabá-MT. Brasil. Professora na rede estadual (SEDUC). E-mail: denizeliene@gmail.com

¹⁰ Doutora em Língua Portuguesa –Retórica. Docente do Programa *Stricto Sensu* UNIC/IFMT. Cuiabá-MT. Brasil. lucyfazevedo@gmail.com

difficulty of the students in dialoguing with the texts that often required previous knowledge on certain subjects because it involved cultural aspects or even characteristics of the genres worked. It was also noticed the difficulty of the teacher, lacking theoretical and methodological strategies for working with the literary text.

Keywords: Teaching. Teacher. Student. Reading. Literary text.

1 Introdução

Um dos grandes desafios da educação básica no Brasil é o desenvolvimento nas escolas de um ensino de leitura sólido e consistente. Para tanto, é preciso que os esforços caminhem no sentido de que os estudantes sintam-se estimulados a continuarem a busca no decorrer de toda a vida pelo contato com obras que enriqueçam seu repertório cultural. Nesse sentido, para formar o sujeito leitor, e em especial o literário, o foco principal da nossa discussão, faz-se necessário um olhar não mecanicista para o ensino de língua. Nessa perspectiva, Kleiman (2001), ressalta que é preciso levar em conta alguns aspectos em relação ao assunto, como por exemplo, encorajar a criança apresentando-lhe opções diferentes de textos, além é claro de valorizar todos os avanços dos discentes no decorrer do processo.

Outro fator importante é a valorização do conhecimento prévio, a relação estreita que o texto tem que ter com a vida do sujeito, sem contar a investigação de uma prática que atraia a curiosidade e o prazer no contato com as obras. Dessa forma, todos os esforços devem caminhar no sentido de que as experiências com a leitura sejam bem sucedidas. E assim, cada progresso necessita de reconhecimento e valorização como estímulo para novos avanços.

Ao professor, mediador de formação de leitores, cabe a tarefa do planejamento e execução das ações, inclusive a seleção de bons textos. Para tanto, é preciso pensar no preparo docente para os desafios que certamente terá que enfrentar. É importante que o profissional tenha uma base sólida sobre texto e diversidade de gêneros textuais, compreendida da seguinte maneira:

Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em gêneros, adotamos a expressão de **gênero de texto** em vez de gênero de discurso. (BRONCKART, 2009, p. 75-76).

Portanto, de acordo com a ênfase dada, texto é algo vivo, dinâmico e interacional, nele, não há espaço para passividade e neutralidade, uma vez que toda produção discursiva é carregada de significado que se movimenta pelo agente produtor e por seus possíveis leitores.

Com base nas observações apresentadas acima, o estudo propõe uma discussão que contribua no sentido de refletir sobre a necessidade de ancorar-se em perspectivas teórico-metodológicas que deem conta da complexidade e da necessidade de formar um leitor que interaja com os gêneros literários de forma dialógica. Ao levar em conta as contribuições históricas, sociais e culturais para a constituição de cada sujeito, a concepção de linguagem sociointeracionista percebe os textos como lugar de reflexão e o sujeito como ser em constante transformação e possibilidades de desenvolvimento intelectual ao longo de toda a vida.

Nesse sentido, a teoria bakhtiniana (1999) propõe um debate que discute o aspecto semântico das palavras no contexto dos gêneros textuais e conseqüentemente na vida/vivência dos sujeitos. Para tanto, a palavra é entendida como movimento que transforma e muda de sentido dependendo da posição ideológica do indivíduo, de sua experiência no/sobre mundo. Dessa maneira, compactuamos com o entendimento de que:

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda palavra absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN, 1999, p. 36).

Assim, um mesmo discurso é passível de mudança de sentido(s), de experimentos, sensações e emoções distintas em um diálogo constante entre o meio social em que o sujeito se inscreve. Diante disso, congregamos com Colomer (2007, p.193), no sentido de que: “o jogo de interpretações é uma constatação que faz parte do aprendizado do contraste de leituras. Combate a ideia inicial de que uma obra tem apenas uma significação, sempre e para todo o mundo”.

No que se refere aos gêneros literários, esse movimento do dizer torna-se ainda mais intenso e múltiplo dado o fato de que a escrita configura-se em arte, o que incorre em várias possibilidades de interpretação. Outra característica importante é que no contato com obras literárias, o sujeito é transportado para um universo ficcional e ao

regressar, volta modificado. Diferentemente de uma leitura informativa, a literária tem suas nuances, relevos, o que exprime emoção, posicionamento e reflexão.

Para Bordini e Aguiar (1998, p.26) o contato com os gêneros literários têm sua relevância dado o fato de que trata-se de textos que jogam com a linguagem e que são ao mesmo tempo, descompromissados com as praticidades da vida. Para as autoras, justamente por tais razões proporcionam prazer no contato. Ao levar o que é externo para o interior do universo literário, a imaginação do leitor é trabalhada. Nesse caminho, ele é deslocado e conseqüentemente transportado para o lugar de certos personagens com possibilidades de identifica-se com determinadas posturas de alguns, ou mesmo rejeitar e estranhar o comportamento de outros.

Ao entrar em contato com a obra literária, um outro universo se abre para o leitor, algo que transita entre dois mundos: o ficcional e o real e conseqüentemente, a leitura direciona-o para os implícitos e abre possibilidades para viver a obra como se dela fizesse parte. Ou seja, ela movimenta no sujeito a necessidade de pensar, de questionar, de duvidar. Na literatura, a palavra é transplantada em imagens por meio de um curso de movimento contínuo. O contato com a leitura é compreendido no sentido de que:

Uma análise da experiência estética do leitor ou de uma coletividade de leitores, presente ou passada, deve considerar os dois elementos constitutivos da concretização do sentido – o efeito produzido pela obra, que é função da própria obra, e a recepção, que é determinada pelo destinatário da obra – e entender a relação entre texto e leitor como um processo que estabelece uma relação entre os dois horizontes ao operar a fusão. O leitor começa a compreender a obra nova, ou que ainda lhe era estranha, na medida em que, ao entender os pressupostos que orientam sua compreensão, reconstitui dela o horizonte especialmente literário. Mas a relação com o texto é sempre, ao mesmo tempo receptiva e ativa (JOUVE, p.138-139).

Com Jouve entendemos que é preciso aprender a ler a escrita literária através de uma prática que mobilize os sentidos, que estimule a curiosidade. Muitas vezes, por si só, e dependendo da complexidade da obra, o sujeito não consegue interpretá-la de forma independente. Há necessidade de estímulo, direcionamento. A literatura exige, em muitos momentos, que sejamos poliglota, inclusive, em nossa própria língua. Dessa forma, compactuamos com o posicionamento de que:

Formar bons leitores é um desafio para a escola e muitos professores. Muitos professores que atuam nas escolas primárias e até mesmo nas universidades se lamentam de que a maioria dos seus alunos lê mal, além de não saber escrever. Algumas explicações adequadas podem ser encontradas nos autores que descrevem a leitura como uma espécie de diálogo, de troca, de interação entre autor/texto/leitor. (COENGA, 2010, p. 69).

Portanto, destacamos que em muitos casos, a escola é uma das poucas oportunidades em que a criança ou adolescente têm para entrar em contato com os gêneros literários. Lajolo (2005, p. 10) destaca que “é na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer”. Pensando nesse aspecto, é importante que o docente seja um mediador que direcione da melhor forma possível o estudante nesse universo ficcional de maneira que, aos poucos, a autonomia seja adquirida. Contudo, o professor necessita de preparo e conhecimento aprofundado sobre o universo sociocultural dos discentes para que tenha condições de traçar um planejamento que atenda os anseios e as necessidades individuais de cada um dos estudantes.

Além da necessidade de conhecer a realidade social e cultural dos discentes, é importante também que o docente tenha um conhecimento aprofundado sobre teorias e metodologias que sustentem de maneira eficiente o trabalho de ensino de leitura. Outro aspecto importante, é que, acima de tudo, o professor seja um leitor de muitos textos e de gêneros diversos.

Muitas vezes, o docente é o único portador do texto em sala de aula, portanto, ele precisa apresentá-lo com confiança aos olhos dos estudantes. Corpo e voz através de gestos, atitudes e posturas precisam de uma sintonia perfeita no momento da conquista do sujeito leitor. Portanto, compactuamos com (Zumthor, 2000, p.18) no sentido de que:[...] Parece-me ao menos poder dizer isto: de todo o modo, aquilo que se perde com a mídia, assim necessariamente permanecerá, é a corporeidade, o peso, o calor, o volume, do qual a voz é apenas expressão. A maneira de interagir com a obra e ao mesmo tempo com o público que ouve é de fundamental importância para que as atividades com a leitura sejam bem sucedidas.

Tendo em vista os aspectos acima mencionados, a investigação proposta por esse trabalho de pesquisa em uma localidade específica, vem justamente no sentido de dialogar com

uma determinada realidade e com a necessidade individual de cada um dos envolvidos na pesquisa: professoras e discentes. Sendo assim, pretende-se também contribuir para a reflexão de algo tão urgente que é a formação crítica dos sujeitos e o quanto os textos literários com suas linguagens múltiplas podem ser úteis para os avanços que o ensino atual necessita em relação a esse aspecto.

A análise da formação do sujeito leitor, além da sala de aula, com duas turmas de cada ano do Ensino Fundamental II e com textos pré-selecionados para cada ano/fase, além de perguntas elaboradas com o cuidado de envolver o estudante na leitura do texto, percorre ao mesmo tempo um caminho que trabalha com a investigação sobre a formação das professoras através de uma entrevista estruturada.

Nesse sentido, a preocupação é que se tenha um olhar amplo sobre a escola, seus atores, sua estrutura e seu entorno. Para tanto, dar-se-á também um destaque para a observação sobre o contexto familiar dos alunos por meio de uma consulta ao Projeto Político Pedagógico (PPP), na perspectiva de observar qual a relação que os pais têm com o livro e com a leitura literária. Juntamente à preocupação de conhecer melhor os estímulos externos ou a carência deles no que se refere ao contato com a leitura, também atentaremos à estrutura da escola e à organização do espaço da biblioteca, como ambiente que propicia o contato com o livro.

Todo trabalho de observação e análise caminha ao encontro de compreender a dimensão do desafio de ensino de leitura na realidade estudada.

2 Material e Métodos

Todo o desenvolvimento das atividades de pesquisa ocorreu em uma escola estadual de médio porte, localizada em uma região periférica do município de Tangará da Serra, médio norte de Mato Grosso, durante o ano de 2017. O intuito do estudo qualitativo com observação não participante foi analisar uma forma de trabalho na perspectiva de um ensino de leitura voltado para a teoria sociointeracionista. Para tanto, duas turmas de cada ano do Ensino Fundamental II foram observadas e todas as observações dos diálogos e movimentos sentidos no trânsito da aula foram anotadas em um diário de *corpus*, no sentido de que houvesse a maior fidedignidade possível para análises e diálogos com os teóricos interacionistas com a finalidade de harmonizar e alinhar os comentários dispostos em diários.

Duas professoras participaram da pesquisa, as regentes das turmas, as quais denominamos como prof. A e prof. C. A primeira, atuava como regente das seguintes turmas: 6º A, 6º B e 9º B, a segunda trabalhava com os alunos das turmas do: 7º A, 7ºB, 8ªA e 8ºB e 9º B.

A princípio, as docentes participaram de uma entrevista, cada uma em momentos distintos, para a coleta de informações sobre o processo de formação profissional, a concepção de leitura que tinham, além de exporem a maneira como enxergavam a estrutura e o apoio da escola e do estado para o desenvolvimento do trabalho com o texto literário no espaço da sala de aula. Portanto, cinco perguntas lhes foram feitas e gravadas em MP3 e são elas: 1) Como você define linguagem? 2) Como você trabalha o ensino da leitura literária em sala de aula? 3) Qual é a importância de ser proficiente em leitura literária? 4) Você costuma procurar, na preparação da aula, alguma questão subjetiva que emocione o aluno, exatamente porque o emocionou também? 5) Você enxerga a escola como espaço adequado (estrutura, organização e acervo) para a formação do leitor literário?

A entrevista com as profissionais, apesar de ter ocorrido na escola, deu-se em um momento de tranquilidade, fora do ambiente da sala de aula, uma vez que, houve uma preocupação para que se sentissem bem à vontade no momento em que respondiam ao questionário.

Após o primeiro momento, a proposta de trabalho na perspectiva interacionista foi integralmente apresentada as docentes, bem como os respectivos textos: Campanário de São José, de Cassiano Ricardo, acompanhado das seguintes perguntas: 1) Há ligação entre título e leitura? 2) Qual o tema do poema? 3) Existem três perguntas no texto, quais são elas?

O outro poema escolhido foi: Bilhete, de Mário Quintana com os seguintes questionamentos: 1) Ao término da leitura dos dois primeiros versos é possível perceber o tipo de amor proposto pelo eu no poema? Como seria esse amor? 2) Como você interpreta a passagem: “Deixe em paz os passarinhos? 3) Qual é a relação entre os passarinhos e o tipo de amor que se propõe? 4) Quem é o sujeito do texto? Seria um homem ou uma mulher? 5) Qual a ligação entre passarinho, amor e sujeito?

O trabalho com os poemas e as respectivas perguntas foram desenvolvidas nas turmas dos oitavos e nonos anos. Para os alunos menores, sextos e sétimos anos, foi

escolhida a crônica: O melhor amigo, da autoria de Fernando Sabino com as respectivas perguntas/ reflexões: 1) Comente a seguinte passagem: “O menino tentou enxugar uma lágrima, não havia lágrima.” 2) Como ele sabe que a mãe tem limite? Você se decepcionou pelo fato da mãe proibi-lo de ficar com o animalzinho? 3) O menino ao perceber que não iria convencer a mãe, ameaça não mais estudar. E ela, indignada, devolve-lhe como resposta: “– Sua alma, sua palma”. O que a mãe quis dizer com isso? 4) O menino promete durante algumas passagens do texto vingar-se pelo fato de não ficar com o amigo, a mãe em certo momento até se preocupa com uma possível injustiça que pudesse fazer ao filho. Será que ele realmente ficou revoltado mesmo por não ter ficado com o cachorro? Comente. 5) Qual outro texto (intertextualidade) lembra alguém vendendo um amigo?

Os gêneros crônica e poema foram escolhidos com base na familiaridade que muitos dos alunos têm com esses textos, uma vez que são encontrados com facilidade nos livros didáticos ao longo de toda a educação básica. A primeira pode ser caracterizada em linhas gerais como uma narrativa com um tempo cronológico curto e que abrange questões relativas ao cotidiano e que em muitos casos apresentam o humor como uma de suas marcas. A linguagem na maioria das vezes é bem acessível por se aproximar da oralidade e por apresentar marcas de informalidade.

Além da familiaridade com os gêneros, houve um cuidado no sentido de observar se o vocabulário existente nos textos era compatíveis com a faixa etária dos discentes e com os contextos sociais ao qual estavam inseridos. Outra preocupação deu-se na procura por temas que realmente despertassem o interesse pela leitura. Nessa procura, pensou-se na possibilidade de trabalhar com assuntos que fizessem parte do cotidiano dos adolescentes, dessa maneira, a relação com os familiares e conseqüentemente com os conflitos vividos na rotina diária foi o tema escolhido para os trabalhos com as turmas do sextos e do sétimos anos.

Para as turmas de oitavo e nono ano, a escolha da temática foi o “amor”, ou melhor, o relacionamento amoroso, seus conflitos, desafios e suas experiências e a busca da felicidade encontrada no outro.

As atividades direcionaram-se no sentido de entender a relação do contato aluno/texto, bem como observar a maneira como as docentes chamavam a atenção dos estudantes para que refletissem e opinassem sobre as intenções do produtor textual e como eles as recebiam, com base nas experiências vividas no constante contato com o mundo.

Algumas atividades tiveram como proposta entender o que os alunos conseguiram perceber em relação à estrutura geral do texto, compreendendo que Bronckart (2009) valoriza muito em sua teoria o entendimento do todo.

Durante todo o diálogo com as professoras antes da execução das atividades que por elas foram desenvolvidas em sala de aula, ficou estabelecido que teriam total liberdade para apresentarem aos alunos os textos e a condução dos respectivos questionários. Naquele momento, a preocupação é que elas não se sentissem invadidas no próprio espaço de trabalho.

Em um canto da sala de aula, o mais afastado possível dos alunos, a pesquisadora anotava em seu diário de *corpus* a maneira como os textos foram apresentados e lidos pelas docentes, o trabalho na condução do questionário e o movimento dos alunos nas discussões sobre as obras trabalhadas.

Com todos os dados em mãos: entrevistas com as professoras, resultados sobre o processo de interação: professor- aluno-texto, leitura sobre o ambiente de ensino para a promoção das atividades com os gêneros literários e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição para melhor conhecer o público envolvido bem como seu entorno, houve o momento do diálogo com os autores sociointeracionistas, pilares da pesquisa com o objetivo de melhor compreender a realidade estudada e harmonizar os dados registrados no diário de *corpus*.

3 Resultados e Discussão

A experiência com a vivência em sala de aula no que se refere a observação e análise dos diálogos com teóricos interacionistas por meio da pesquisa centrada na tríade: professor-aluno-texto, é considerada provocativa e desafiadora quando pensada no longo caminho a ser percorrido para a melhora efetiva de uma leitura literária proficiente no contexto estudado. Porém, os resultados das análises mostram que se houver esforço coletivo, aqui referido como um corpo coletivo da escola e seus atores, em especial o corpo docente, e uma ação efetiva do estado, os avanços e resultados melhores virão com o tempo.

Nessa perspectiva, consideramos que ao analisar as respostas das professoras nas entrevistas, percebemos o grau de importância de uma formação docente consistente e progressiva ao longo de toda a vida profissional. Há uma carência de suporte do estado em relação a uma política de qualificação docente para o ensino de leitura que seja permanente. E o docente, por não tê-la sente-se inseguro em seu espaço de trabalho: a

sala de aula. Nesse sentido, as respostas à entrevista não encontram base de sustentação teórica para um ensino de leitura na perspectiva sociointeracionista. As poucas estratégias que lembram, vagamente, dizem respeito aos tempos de faculdade.

Outro fator agravante justifica-se pelo fato de que, em razão de tantas tarefas e carga excessiva de trabalho, as análises mostram que o professor, em muitos momentos, não encontra tempo de pensar em sua prática pedagógica. Dessa forma, embora haja uma expectativa em melhorar os índices de leitura, os resultados não se concretizam em razão de que as atividades desenvolvidas encontram espaço somente nas observações vagas sobre a estrutura do texto. Dessa forma, conclui-se também que o docente lê pouco, especialmente, poucas obras literárias, fato esse que dificulta ainda mais a tarefa de ensino de leitura.

Na escola, não havia um projeto coletivo que envolvesse toda a comunidade (docente e discentes) de estímulo e incentivo à leitura, algo que preocupa em um espaço que tem como propósito a formação de sujeitos críticos e reflexivos para atuação em sociedade. Nesse sentido, a biblioteca encontra-se em uma sala com possibilidade de pouco espaço para circulação e manuseio de livros. O acervo em sua grande maioria compõe-se de um número reduzido de obras literárias e muitos em um estado precário de conservação. Há alguns clássicos e pouquíssimos textos de autores contemporâneos. Outra observação é que não há um profissional específico para a organização e atuação no ambiente, portanto, os poucos alunos que se dirigem ao ambiente contam com a ajuda de algum professor ou outro funcionário para o manuseio e escolha de livros que desejam ler.

As observações no Projeto Político da Escola deixam claro que a grande maioria dos estudantes são de famílias de baixo poder aquisitivo e com baixa escolaridade. Assim, os implícitos mostram que os familiares dos discentes não têm uma cultura de prática leitora. Nesse sentido, é bem provável que os poucos contatos com a leitura literária só acontecem no âmbito da escola e de forma especial por meio do livro didático.

No que se refere ao desempenho das docentes em relação a apresentação dos textos propostos pela pesquisa, bem como a condução dos questionários trabalhados com os estudantes, observou-se que em muitos momentos, as professoras, especialmente a prof. A induzia os discentes a responderem de acordo com suas próprias expectativas, dificultando que os adolescentes expusessem suas opiniões de forma espontânea. Muitas vezes havia uma antecipação da professora a possíveis respostas.

Os alunos dos sextos e sétimos anos, muitas vezes, desejavam expor suas ideias,

compartilhar experiências com seus bichinhos de estimação, indignar-se com a atitude do personagem, sugerir um outro destino para o cachorro, caso ele fosse deles, mas em muitos momentos, a fala deles era atropelada pela professora que desejava avançar para a pergunta que vinha na sequência.

No entanto, em grande parte das respostas dadas pelos alunos observou-se uma dificuldade em concluir o raciocínio de maneira lógica, evidenciando a urgência de um trabalho com práticas metodologias que venham ao encontro de um ensino de literatura que priorize o letramento. Colomer (2007, p. 65) enfatiza que: “ninguém espera que se aprenda a tocar um instrumento musical se não se exercita com ele”.

Nessas turmas, embora houvesse muita dificuldade de interagir com as questões de maneira coerente por grande parte dos estudantes, ficou nítido a identificação dos alunos com o texto. As emoções tomaram conta do trânsito da aula. Eles discutiam em pequenos grupos a atitude do menino, enxergaram na mãe do garoto uma relação próxima com o que acontecia em suas experiências de vida: “a mãe sem paciência, mandona e brigona”.

Em muitos momentos, perceberam que também fazem birra, que tentavam manipular para conseguirem o que desejavam em situações que ocorriam dentro de suas casas ou na relação com outras pessoas fora do convívio familiar. Uma resposta que sugeria opinião sobre a primeira pergunta:” “O menino tentou enxugar uma lágrima, não havia lágrima”, chamou atenção, evidenciando uma cultura machista enraizada na sociedade brasileira. Um dos alunos disse que ele não chorava, porque homem não chora. No momento da resposta e nem posteriormente houve interferência da docente no sentido de conduzir um debate sobre as questões culturais que envolvem o machismo no Brasil ou mesmo instigá-los à pesquisa sobre o assunto.

Um número reduzido de alunos conseguiu interagir com o texto apresentando uma leitura proficiente: lembraram, por exemplo, que Judas traiu Jesus e o vendeu, assim como fez o menino com o cão. Recordaram também a história bíblica de José que também foi vendido pelos próprios irmãos.

Ressaltamos, contudo, que em outras situações a atuação da mesma docente no momento da leitura, como por exemplo, no poema Campanário de São José, com uma turma de 9º Ano foi fundamental para que os alunos percebessem a relação entre título e leitura. O compasso marcado na leitura do texto provocou um timbre que sugeria o toque de um sino.

A prof. C demonstrou uma certa segurança em relação à apresentação dos textos

e a condução dos trabalhos, em alguns momentos era mais insistente em ouvir a resposta dos discentes de forma bem provocativa. Em outros, mantinha a calma, refazia a leitura, solicitava que os estudantes lessem, questionava individualmente, pedia exemplos, e instigava-os a dizer mais sobre a temática dos poemas e em muitos casos, inseria-os no contexto do texto, sugerindo respostas pessoais além das que foram perguntadas.

Apesar da dificuldade de muitos alunos, observou-se um grande empenho por parte deles em interagir com os textos. Discutiram a temática com ânimo, relacionaram algumas questões com experiências vividas, debateram sobre a postura das pessoas atualmente e a exposição dos relacionamentos nas redes sociais. As respostas começavam tímidas, mas avançavam a medida em que novas contribuições surgiam, de maneira encadeada, um complementava a fala do outro.

Contudo, em alguns momentos da aula, a docente não chamava a atenção dos estudantes para que observem o texto com cuidado, que se atentem para a maneira com que o mesmo foi escrito e para as possíveis intenções do autor no ato da escrita. Dessa maneira, é importante ressaltar que a observação de toda a arquitetura textual é importante. Nela, a implícitos que sugerem intenções, que dialogam com a estética da obra, ou seja, na leitura todo olhar para o texto e fora dele importa e tem uma interferência direta na interpretação.

4 Conclusão

Apresentar uma proposta de trabalho à escola com os gêneros literários em uma perspectiva interacionista foi um grande desafio tanto para a pesquisadora quanto para as professoras envolvidas na pesquisa. Tal observação ficou perceptível no decorrer do desenvolvimento das atividades que exigiam interação com os textos escolhidos, uma vez que as análises davam conta de que a escola não tinha o costume de trabalhar a leitura no sentido de dar voz aos discentes.

Nos diálogos colhidos e analisados, percebemos de forma explícita que a proficiência em leitura é um desafio que necessita de um olhar atencioso e urgente. Quando provocados a dialogarem com os textos, muitos alunos, a princípio, receberam as atividades demonstrando estranheza: o silêncio e os olhares indicavam a carência de um trabalho de leitura de forma dialógica que interligasse texto e vida.

No momento em que percebiam que podiam agir de maneira dinâmica com a palavra, que teriam total liberdade para dialogar com a crônica ou o poema, o trabalho

fluiu melhor. A vergonha, o medo do constrangimento público abriram espaço para contribuições, para diálogos coletivos, para aprender e questionar o outro que poderia ser o colega, a professora ou mesmo o próprio texto.

As ações desenvolvidas com a concepção de leitura sugerida evidenciaram que o Interacionismo como base teórico-prática conduziu para uma abordagem na qual o aluno pode se sentir mais apoiado e o professor com mais segurança para fazer uma avaliação de sua prática pedagógica.

O diário como forma de registro, apresentou-se como meio eficiente para detalhar o ocorrido em sala de aula bem como as lacunas que necessitam de preenchimento na atividade docente no que se refere ensino de leitura.

Portanto, os resultados sinalizam a suma urgência de que o estado acolha o professor ofertando a ele condições para os desafios que a docência exige. É fundamental oferecer ao docente curso de formação continuada e que tal ação seja uma política de Estado. Outra consideração necessária diz respeito à importância da valorização profissional como forma de incentivo e estímulo para ingressar e prosseguir na carreira com possibilidade de acesso a bens culturais como teatro, cinema, musicais, museus, viagens, compras de bons livros e outros. O professor também precisa de motivação para a pesquisa, para participar de seminários que reflitam sobre sua prática pedagógica.

A estrutura da escola para atender as necessidades de um trabalho estimulante com a leitura é outro fator que precisa de investimento governamental, a realidade da instituição em que ocorreu a pesquisa é apenas uma amostra do que acontece em muitas escolas públicas Brasil afora.

A voz das professoras na entrevista reforça e amplia o debate sobre a carência que sentem de formação, sobre o anseio de que haja na escola um ambiente agradável para que os alunos tenham contato com o universo mágico dos livros. Um espaço amplo, lúdico e confortável.

Por si só, a criança ou o adolescente dificilmente terá a possibilidade do contato com os gêneros literários de forma adequada e contínua. É papel da escola permitir a experiência com a literatura, com bases metodológicas e estratégias sólidas de incentivo que despertem interesse contínuo no contato com boas obras.

Por fim, a discussão levantada no trabalho não é ponto final, uma vez que a

procura, as inquietações diante da carência do texto literário no ambiente sala de aula tem como proposta fomentar muitos debates justamente por pretender movimentar um estado de inércia no direcionamento de dinâmicas que sustentem um crescimento interacional da tríade professor-aluno-texto.

Não menos importante que todas as questões levantadas ao longo do artigo, há a necessidade de afirmar que toda a procura na escola como espaço formador dos sujeitos envolvidos precisa ser feita com cuidado, dedicação e atenção que os atores merecem.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

BRAIT, Beth; CAMPOS, Maria Inês. Da Rússia czarista à Web. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2016.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino de primeira à quarta série Secretaria do Ensino Fundamental. Título I. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CAVALCANTE, Marianne; MARCUSCHI, Beth. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCHUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Ângela Paiva (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COENGA, Rosemar. *Leitura e letramento literário: diálogos*. Cuiabá – MT: Carlini & Caniato, 2010.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura

- Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- DASCAL, Marcelo. O *ethos* na argumentação: uma abordagem pragmática. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- DISCINI, Norma. *A comunicação nos textos*. São Paulo. Contexto, 2005.
- FELDMAN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMAN, Marina Graziela (Org.). *Formação de professores na contemporaneidade*. São Paulo: Senac, 2009.
- FERREIRA, Luiz Antônio. *Leitura e persuasão: princípios da análise retórica*. São Paulo: Contexto, 2010.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 2. ed. Campinas – SP: Papyrus, 1994.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaya. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- JAUSS, Robert Hans. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tallaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- JOUVÉ, Vicent. *A leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas – São Paulo: Pontes, 2001.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas – São Paulo: Pontes, 2002.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática,

1993.

LAJOLO, Marisa. *Meus alunos não gostam de ler ... O que eu faço?* Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005.

LAJOLO, Marisa.; ZILBERMAN, Regina. *A Formação da Leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

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

MAIA, Joseane. *Leitura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

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

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Leitura literária e outras leituras: **impasses e alternativas** no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? In: JAUSS, Hans Robert, et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: 2ª ed. Paz e Terra: 2002

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000

A Percepção dos Estudantes do Curso de Medicina a Respeito do PBL – um Método Ativo de Aprendizagem

The Perception of Students of the Medicine Course in Respect of the PBL - an Active Learning Method

Gislei Amorim de Souza Rondon. Mestre em Ensino pelo Programa *Stricto Sensu*
UNIC/IFMT. Cuiabá-MT. Brasil.
gisleirondon@gmail.com

Cilene Maria Lima Antunes Maciel. Doutora em Ciências da Educação Coordenadora e
Docente do Programa *Stricto Sensu* UNIC/IFMT. Cuiabá-MT. Brasil
. cilenemlamaciell@gmail.com

Resumo

Para os docentes sempre foi um grande desafio o ato de ensinar, sendo que como ensinar tem sido foco de discussões e estudos atualmente. Sabemos que, para cada ser humano, o processo de aprendizagem é único e diferente, pois cada um aprende o que é mais relevante e que tenha sentido para ele, e pessoas não aprendem da mesma forma, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo. Diante desse cenário, as Instituições de ensino superior têm buscado alternativas metodológicas que contemplem práticas que levem à aprendizagem efetiva dos estudantes. Neste contexto educacional, a aprendizagem baseada em problemas – PBL, sigla derivada de termo inglês Problem Based Learning - foi adotada pelo Curso de Medicina da Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT, desde a sua criação e encontra-se ainda em processo de legitimação. Nesse sentido, o problema da nossa pesquisa foi determinado da seguinte maneira: Quais as percepções dos estudantes de medicina da UNEMAT sobre o método PBL, inserido na estrutura curricular do curso? Assim, o presente trabalho objetivou estudar a percepção dos estudantes de do Curso de Medicina da UNEMAT, em relação ao método PBL, tomando como referência sua proposta pedagógica e a sua adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Medicina. Nesse sentido, a pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, através de amostragem por caso múltiplo: amostragem por homogeneização, sendo que a quantidade da amostra foi definida para garantir a representatividade, e a entrevista foi aplicada até alcançar o número definido de 85 estudantes, tendo como universo os estudantes do 2º, 3º, 4º, 5º, 6º e 7º semestre do curso de Medicina. A interpretação foi feita a partir dos ensinamentos da análise de conteúdo, preconizado por Laurence Bardin (2016) e também análise documental do Projeto Pedagógico do referido Curso, aos quais foi associada a fundamentação teórica de autores como Anastasiou (2005), Berbel (2014), Batista (2015), Ribeiro (2010), entre outros, que embasaram o estudo. Os resultados coletados a partir da percepção dos estudantes apontaram que mais da metade dos estudantes não tinha conhecimento do método ativo PBL Destaca-se que mais de 50% dos estudantes tem uma percepção boa com sua futura formação. Conclui-se que o método ativo, PBL, tem um papel de inovação e motivação à construção do conhecimento de uma forma mais autônoma, pelo estudante, pois este se torna o protagonista de sua aprendizagem.

Palavras-chave: Métodos ativos. Aprendizagem baseada em problemas. Educação.

Abstract

For teachers, the act of teaching has always been a great challenge, and how to teach has been the focus of discussions and studies today. We know that, for each human being, the learning process is unique and different, as each learns what is most relevant and that makes sense to him, and people do not learn in the same way, at the same pace and at the same time. In view of this

scenario, higher education institutions have been looking for methodological alternatives that include practices that lead to effective student learning. In this educational context, problem-based learning - PBL, an acronym derived from the English term Problem Based Learning - was adopted by the Medical School of the State University of Mato Grosso - UNEMAT, since its creation and is still in the process of legitimation. In this sense, the problem of our research was determined as follows: What are the perceptions of UNEMAT medical students about the PBL method, inserted in the course's curricular structure? Thus, the present study aimed to study the perception of students of the Medical Course of UNEMAT, in relation to the PBL method, taking as a reference their pedagogical proposal and their adequacy to the National Curricular Guidelines for Undergraduate Courses in Medicine. In this sense, the research was carried out from a qualitative approach, through sampling by multiple case: sampling by homogenization, and the sample quantity was defined to guarantee representativeness, and the interview was applied until reaching the defined number of 85 students, having as students the 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th and 7th semester of the medical course. The interpretation was made from the teachings of content analysis, advocated by Laurence Bardin (2016) and also documental analysis of the Pedagogical Project of that Course, which was associated with the theoretical foundation of authors such as Anastasiou (2005), Berbel (2014), Batista (2015), Ribeiro (2010), among others, who supported the study. The results collected from the students' perception showed that more than half of the students were unaware of the active PBL method. It is highlighted that more than 50% of the students have a good perception with their future training. It is concluded that the active method, PBL, has a role of innovation and motivation to the construction of knowledge in a more autonomous way, by the student, because he becomes the protagonist of his learning.

Keywords: Active methods; Problem-Based Learning; Medical Education.

1 Introdução

Para os docentes, sempre foi um grande desafio o ato de ensinar trazendo grandes preocupações, sendo que como ensinar tem sido foco de discussões e estudos nos dias de hoje, assim questões como: Quais os melhores métodos de ensino e aprendizagem? Como fazer para que os conteúdos sejam interessantes para os estudantes? Como conseguir ensinar a mesma coisa para pessoas diferentes despertando o interesse delas em aprenderem? São perguntas que merecem serem respondidas, pois, se sabe que para cada ser humano o processo de aprendizagem é único e diferente, sendo que cada um aprende o que é mais relevante e que tenha sentido para ele e, pessoas não aprendem da mesma forma, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo.

Diante desse cenário as Instituições de ensino superior têm buscado alternativas metodológicas que contemplem práticas que levem a aprendizagem efetiva dos estudantes.

Desta forma se destaca a importância das escolhas por métodos ativos na educação médica, onde o estudante tem a oportunidade de emergir como sujeito ativo da aprendizagem desenvolvendo sua autonomia e criticidade ao mesmo tempo em que permite a este ser o protagonista da sua formação se reconhecendo como agente de

garantias de direitos e deveres e de transformação social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, Resolução Nº 3 de 20 de junho 2014 propõe romper com o modelo antigo e rígido de ensino baseado em currículo fragmentado em disciplinas que não se conectam, centrado exclusivamente no professor.

O ensino tradicional da medicina, desenvolvido por meio de disciplinas ministradas por especialistas e baseado em aulas tradicionais, exclusivamente expositivas orais, caracterizando o ensino centrado no professor, não atende mais a realidade social contemporânea. Neste tipo de ensino, a aula é vista como o espaço em que o professor fala, explica o conteúdo, ficando para a responsabilidade de o estudante anotá-lo para depois memorizá-lo. (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

Assim a prática pedagógica retrógrada baseada no método que envolve o escute, leia, decore, memorize, repita não atende mais a realidade desse novo milênio, esta deve ser ultrapassada em prol de uma prática que inclua metodologias que levem o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo necessário a sociedade.

De acordo com Coimbra (2017) aprender é muito mais abrangente que memorizar, significa construir conhecimentos, estudar e persistir, usar a observação ou a experiência, comparar e refletir sobre a grandeza do conhecimento construído.

Os métodos ativos têm um papel de inovação e motivação à construção do conhecimento de uma forma mais autônoma pelo estudante, pois, este se torna o protagonista de sua aprendizagem. Ademais, na realidade atual nas Instituições de ensino superior, existe uma maior preocupação em desenvolver habilidades nos estudantes a fim de que eles possam colocar em prática no mundo do trabalho todo conhecimento adquirido na graduação.

Estudos comprovam que a aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de intercalar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar –se nas situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes (MORAN, 2018).

Valente (2018) ainda alega que após mais de cem anos, os processos de ensino aprendizagem estão cada vez mais tendendo para o uso de métodos ativos, em vista, hoje da grande quantidade de informações disponíveis nos meios digitais e facilidades que as tecnologias oferecem na implantação de pedagogias alternativas.

Nesse sentido o problema da nossa pesquisa foi determinado da seguinte maneira: Quais as percepções dos estudantes de medicina da UNEMAT sobre o método PBL

inserido na estrutura curricular do curso?

A aprendizagem baseada em problemas – PBL, sigla derivada de termo inglês Problem. Based Learning - foi adotada pelo Curso de Medicina da UNEMAT desde a sua criação e, encontra-se ainda em processo de legitimação.

Assim o presente trabalho objetivou estudar a percepção dos estudantes de do Curso de Medicina da Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT, em relação ao método PBL, tomando como referência sua proposta pedagógica e a sua adequação as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Medicina.

O PBL é uma proposta pedagógica onde o ensino é totalmente centrado no estudante e baseado na solução de problemas. Sendo que os currículos dos cursos de Medicina que utilizam o PBL geralmente são divididos em módulos ou unidades temáticas, que são compostos de várias sessões e integram diversas disciplinas e o conhecimento básico e clínico (RODRIGUES et al,2014).

Para Ribeiro (2010) a aprendizagem baseada em problemas (ABP) ou Problem. - Based Learning (PBL), como é conhecida mundialmente, na verdade é um método de ensino-aprendizagem que tem como particularidade a utilização de problemas da vida real para ativar o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades de solução de problemas e a aquisição de conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão.

É um método participativo de ensino-aprendizagem, onde os estudantes trabalham com os problemas em pequenos grupos, sob a supervisão de um tutor visando formar o estudante para o que acontece na prática médica. (VEIGA, 2015).

Este método é baseada em uma aprendizagem ativa significando que aprender é um processo ao longo do qual os conhecimentos são construídos de maneira ativa, entendendo a aprendizagem como construção de novos conhecimentos sobre a base de conhecimentos atuais, ou seja, aquele que aprende tem em sua mente conhecimentos prévio que servem de base para assimilar novos. (DEELMAN; HOEBERIGS,2016,).

Acreditamos na importância da pesquisa realizada, por ser o PBL um método ativo e inovador no cenário educacional brasileiro, contribuindo para que a instituição mato-grossense em tela se firme neste método e assim conquiste mais legitimidade e efetividade social e base prática para a formação de seus acadêmicos.

2 Material e Métodos

Para Marconi e Lakatos (2003), método é o conjunto das atividades sistemáticas e tracionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo -

conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Não se pode perder de vista que “seja ou não explícita, toda investigação se baseia numa orientação teórica, sendo que os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar dados”. (BOGDAN; BIKLEN,1994, p.52).

Destacamos que o presente trabalho obedecendo aos tramites legais vigentes, foi submetido à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade de Cuiabá para que a coleta de dados fosse realizada .Após a submissão , o mesmo teve Parecer de aprovação nº 2.041.463 de 02 /05/2017, sem nenhuma recomendação contrária a proposta da pesquisa.

Quanto aos procedimentos o estudo se constitui em uma pesquisa de campo, ancorada na abordagem qualitativa , pois de acordo com Lüdke e André (1986) a pesquisa qualitativa deve fundamentar-se em cinco características básicas: o pesquisador deve possuir um ambiente natural como fonte direta de dados, onde ele seja o principal instrumento; os dados coletados deverão ser descritivos; a preocupação com o processo deverá ser maior do que com produto; deve-se dar uma atenção especial ao “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida e, conseqüentemente, a análise de dados tenderá a seguir um processo indutivo.

Pesquisa de campo uma vez que apresenta um recorte empírico para investigação, e ao mesmo tempo, tem um caráter documental, pois apresenta os principais elementos do projeto pedagógico do curso de Medicina da Universidade Estadual do Mato Grosso - UNEMAT. Assim sendo, seguimos os seguintes caminhos da abordagem qualitativa:

Pesquisa bibliográfica com o intuito de realizar revisão da literatura, nos fornecendo as bases teóricas e conceituais nos apontando o que tem sido discutido e pesquisado no cenário educacional acerca da temática. Concomitante a esta etapa da pesquisa procedeu-se a pesquisa de campo, através da realização de entrevista estruturada, a qual para Bogdan e Biklen (1994) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito , propiciando ao pesquisador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos sobre o mundo.

O instrumento de coleta foi elaborado previamente por peritagem de dois doutores sendo um professor de medicina e outra professora de metodologia: organizado em dez questões sendo 06 objetivas e 04 abertas sobre a utilização e vivência do PBL em seu

curso.

Outro caminho realizado para a coleta de dados foi à pesquisa documental, onde foi feita a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), documento de arquivo público disponibilizado na internet. Procedeu-se a análise do PPC através de dois contextos sendo um as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina (DCNs), e o outro contexto as entrevistas realizadas com os estudantes. No contexto das DCNs buscou-se demonstrar a relação e o atendimento ao que estava no PPC e o que preconiza as DCNs, verificando se existia uma sintonia entre os dois, e no contexto das entrevistas realizadas com os estudantes procurou - se verificar se realmente o que se dizia no PPC acontecia na prática cotidiana do Curso de Medicina investigado.

A categorização via Análise de Conteúdo (BARDIN,2016) se deu a priori e a posteriori , destacamos que a análise de conteúdo é considerada por muitos autores uma das técnicas mais comuns na investigação empírica, realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais, pois propicia ao pesquisador um leque de situações de análises que se adaptam ao problema que procura resolver.

Neste sentido, construímos um plano de análise seguindo as três fases do método estruturado pelo autor: a pré-análise, a exploração do material e a análise ou interpretação dos dados. (BARDIN,2016). Sendo que a apresentação dos dados categorizados se deu por meio de diagramas e estatísticas descritivas, para facilitar sua interpretação.

2.1 Local e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, em Cáceres, MT, na Faculdade de Ciências da Saúde com o curso de Medicina..

De acordo com a proposta pedagógica do Curso de Medicina (2016) A Universidade do Estado de Mato Grosso, com a sua sede localizada em Cáceres-MT desde sua gênese, ao longo dos seus 30 anos, têm criado estratégias que buscam implantar e implementar práticas inovadoras, consoantes com os anseios da comunidade.

Na Proposta Pedagógica do Curso (PPC) de Medicina da IES investigada, é colocado que com vistas a atender a missão institucional de levar a educação superior ao interior do Estado de Mato Grosso por intermédio de cursos e programas especiais e com características próprias, em fevereiro de 2011, o então Reitor Prof. Adriano Aparecido Silva, entendendo a importância de se ter um Curso de Medicina numa universidade do porte da UNEMAT, buscou, por meio de atividade conjunta, sua implementação; e nesse momento contou com apoio de Pró-reitores, Professores e técnicos da UNEMAT, além

da colaboração de professores da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Assim em agosto de 2012 teve início o Curso de Medicina com oferta de 30 vagas, em regime seriado semestral, utilizando método ativo de ensino aprendizagem em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, com inserção precoce e permanente dos estudantes na Estratégia de Saúde da Família – ESF.

O estudo teve o interesse na compreensão do problema em geral, para tanto, utilizou-se de amostragem para dados qualitativos, no caso amostragem por caso múltiplo: amostragem por homogeneização, pois a amostra deve ser representativa do universo da pesquisa, ou melhor, amostra deve conter as características da população, aplicada ao estudo de grupos homogêneo como é o caso do grupo dos estudantes de medicina. Assim a quantidade da amostra foi definida para garantir a representatividade a qual a entrevista foi aplicada até alcançar o número definido de 85 estudantes.

Então a pesquisa realizada na Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, em Cáceres, MT, na Faculdade de Ciências da Saúde teve como universo os estudantes do 2º, 3º, 4º 5º, 6º e 7º semestre do curso de Medicina. Os sujeitos da pesquisa totalizaram 85 (oitenta e cinco) estudantes de medicina. Através dos dados coletados, constatamos que 58 % dos respondentes são do gênero feminino e 42% gênero masculino.

2.2 Entrevista

O objetivo da entrevista foi levantar dados acerca do conhecimento sobre o método PBL, além de fazer com que os alunos registrassem suas reflexões sobre suas expectativas sobre sua formação a partir desse método. Sua elaboração levou em consideração os objetivos da pesquisa, tendo em vista que as respostas fornecidas são fundamentais para elucidar as questões deste estudo (GIL, 2006, MARCONI, LAKATOS; 2003).

A construção das questões da entrevista partiu da temática do trabalho, procurando não desviar o foco para questões de ordem pessoal. Dessa forma por meio de uma linguagem acessível à entrevista foi constituída de dez questões sendo seis objetivas que traziam alternativas que deveriam ser escolhidas entre sim ou não, e quatro questões abertas, que permitiam respostas livres sem, entretanto, facilitar a sugestão de respostas.

As entrevistas foram realizadas individualmente no final das aulas. Sendo que 85 estudantes participaram da entrevista, houve uma preocupação em manter a uniformidade na realização da entrevista, como a aplicação ser realizada em locais adequados e

similares. A respeito da quantidade de respondentes trazemos a contribuição de Minayo (2002) que sinaliza que a pesquisa qualitativa não leva em consideração o critério numérico para assegurar a sua representatividade já que a amostragem de qualidade é aquela que possibilita abranger todo o problema investigado em suas múltiplas dimensões.

Destaca-se que para manter o anonimato e organização dos dados coletados dos estudantes entrevistados na apresentação das suas falas, utilizou-se da seguinte sistemática, os estudantes foram agrupados em um total de 85 respondentes, separados por semestres caracterizados como estudante (E); número correspondente ao semestre e a ordem de respondente e o gênero representado pela letra F (feminino) ou M (masculino).

3 Resultados e Discussão

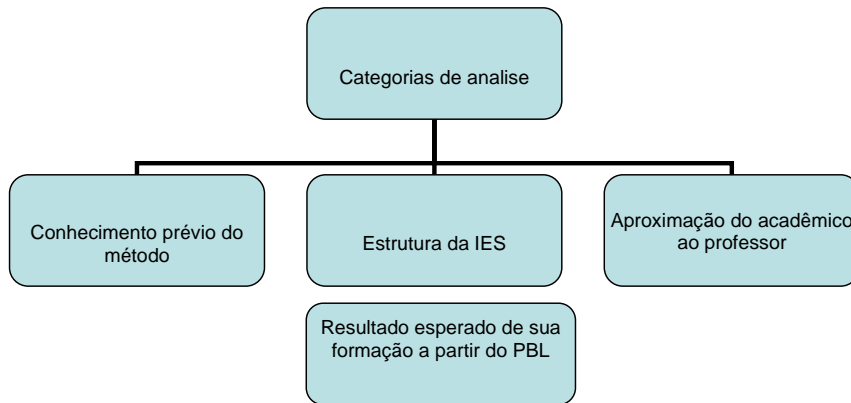
Os dados coletados foram interpretados através da técnica análise de conteúdo, especificamente através da organização em categorias tendo como auxílio a entrevista respondida pelos estudantes de medicina da Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT.

De acordo com Bardin (2016) a análise de conteúdo não se trata de um instrumento, mas sim um conjunto de técnicas de análise das comunicações, marcada por uma grande diversidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto as comunicações.

Para a construção das categorias, existia uma intenção de saber se os estudantes de medicina tinham um conhecimento prévio do método PBL, se eles tinham um contato próximo com o professor no PBL, mais do que ocorre em uma situação convencional e regular de ensino que eles já estavam acostumados, pois são oriundos de uma educação básica onde existe esta relação. Também se tinha a intenção de saber se eles gostavam ou não do método PBL, se a Instituição tinha infraestrutura para a execução do método e o que esperam da sua formação a partir deste método, foi essa categorização a priori que mobilizou a construção das perguntas da entrevista. Assim a partir de uma leitura inicial, fazendo o que Bardin (2016) denomina de “leitura flutuante”, do que os estudantes responderam na entrevista e depois uma leitura mais pormenorizada, pois, foi sendo lida cada pergunta da entrevista, uma por uma de todos os estudantes entrevistados, chegando-se assim, na primeira leitura, na segunda e na terceira as categorizações.

Então, para esse estudo foram extraídas da leitura da entrevista realizada com os estudantes quatro categorias segundo os critérios recomendados na análise de conteúdo.

Figura 1 - categorias de análise

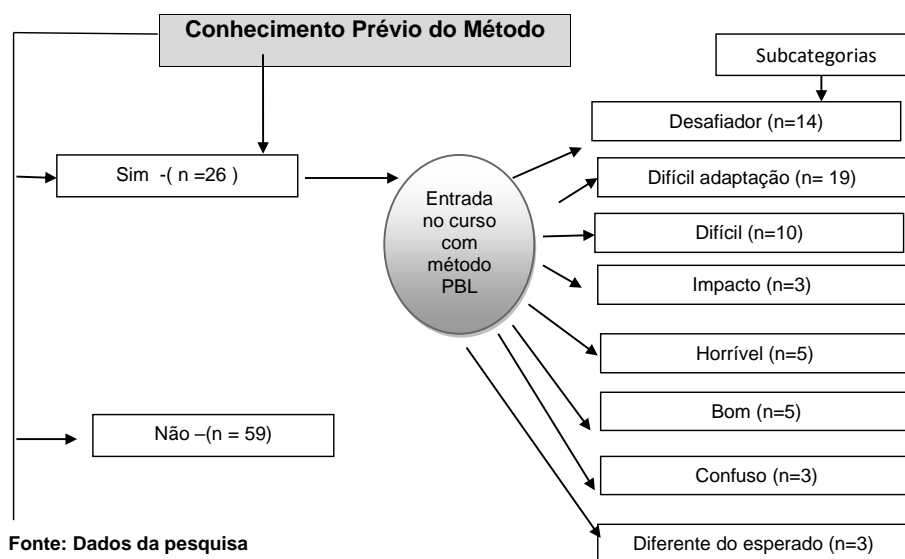


Fonte : elaborado pelo pesquisador,2018

3.1 Categoria conhecimento prévio do método

Nesta categoria se buscou apontar qual o conhecimento prévio que o estudante tinha sobre o método PBL, bem como foi entrar no curso que emprega este tipo de método – PBL. A partir da frequência das palavras apresentadas nas respostas da entrevista chegaram-se as subcategorias descritas abaixo na figura 2.

Figura 2- Representação gráfica da categoria conhecimento prévio do método



Fonte: Dados da pesquisa

Analisando as respostas dos estudantes verifica-se que a 69% não tinha conhecimento do que seria PBL conhecendo somente quando iniciou o curso na Instituição, e 31% tinham algum conhecimento sobre o método. Sendo que houve uma diversidade de respostas de quando indagados como foi entrar num curso de graduação com uma proposta diferente :

Ao longo da primeira unidade curricular me senti motivada, no entanto com o passar dos módulos não senti confiança, visto que os tutores não davam o direcionamento necessário (E-2.13 F)

Primeiramente estranho já que o ensino médio é baseado em professores ministrando aulas. Posso dizer que ainda sinto dificuldade de adaptação em alguns pontos (E-3.24 F)

Me incentivou pois era uma proposta diferente de cursar (E-4.26 M)

Nas respostas dos estudantes como foi entrar no curso com o método PBL, as respostas foram diversificadas. Destaque para as respostas “difícil adaptação” e o “desafio” com o método. A questão da difícil adaptação muitas vezes ocorre pelo motivo deles terem sido acostumados com a proposta tradicional conservadora sentindo um choque com a nova orientação pedagógica. (VEIGA, 2015).

Dias (2017) contribuí ao dizer que o desconhecido apesar de levantar algumas indagações ao sujeito, simplesmente pela novidade abrirá também novos horizontes e possibilidades de transformação, principalmente quando acompanhado e realizado de forma coletiva e democrática.

Destacamos que o PBL segundo Leitinho e Sá Carneiro (2013) é uma alternativa de um método ativo que tem como foco o estudante levando assim o desenvolvimento de sua autonomia, criatividade, capacidade de reflexão e habilidades de comunicação.

O PBL segundo Moran (2018) tem como inspiração os princípios da escola ativa, do método científico de um ensino integrado e integrador dos conteúdos, das diferentes áreas de estudo em que os estudantes aprendem a aprender e preparam-se para resolver problemas relativos as suas futuras profissões.

De acordo com Bacich e Moran (2018) os métodos ativos abarcam uma concepção do processo de ensino de aprendizagem que considera a participação efetiva dos estudantes na construção de sua aprendizagem, considerando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor em seu próprio ritmo, tempo e estilo.

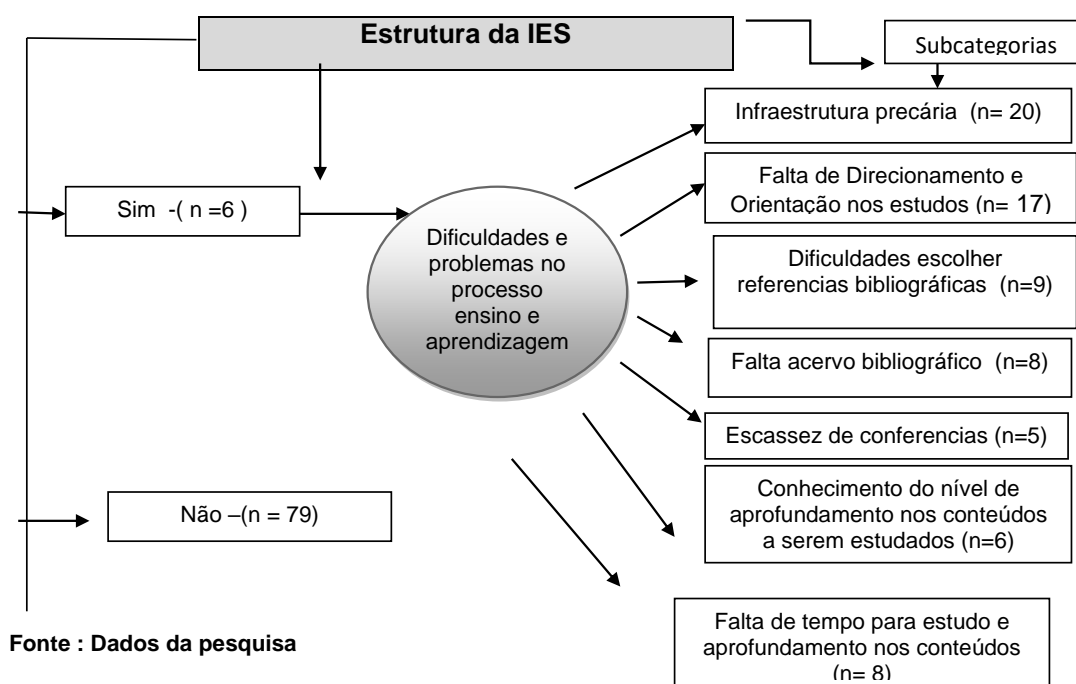
Todo processo de mudança é difícil, por isso é importante que se entenda que passamos muitos séculos fazendo uso de um método totalmente tradicional, assim não será em pouco tempo que nos adaptaremos a esse novo método.

Extraí das respostas dos estudantes que apesar de considerarem o método desafiador, difícil, impactante, estes tem a consciência dos objetivos do método que tem como foco seu protagonismo na construção do seu conhecimento. Isto fica evidente ao declararem que “a metodologia cria condições para formação de um profissional ativo na busca para solução de seus problemas”.

3.2 Categoria estrutura da IES

Aqui nesta categoria tivemos como objetivo apresentar qual a percepção dos estudantes a respeito da estrutura física e do processo de ensino aprendizagem a partir da execução deste método -PBL. As subcategorias descritas na figura 3 foram construídas a partir da frequência das palavras apresentadas nas respostas da entrevista

Figura 3 - Representação gráfica da categoria estrutura



Neste item categoria estrutura da IES, quando questionados se o curso possui estrutura física para a prática do PBL, resalta-se que 93% responderam que a IES não tem estrutura física para trabalhar com este método, sendo que somente 7% responderam

que a IES possui .

Não é segredo para ninguém que a utilização do PBL, implica na disponibilização de maiores recursos, tanto humanos quanto materiais. ”É obvio que um método docente mais centrado no estudante prevê o aumento de recursos humanos e materiais”.(TAMAYO,2016,p.151).

Continua a autora supracitada que quando se fala em aumento de recursos humanos não se está somente se referindo em questão de aumento de números de docentes, mas sim também de maior dedicação destes, em questões como : processo de avaliação formativa , orientação individualizada aos estudantes , além do trabalho conjunto dos docentes , algo que não era constante com a metodologia tradicional.(TAMAYO,2016).

Destaca-se que também quando questionados se o Curso de Medicina da UNEMAT está apto a ministrar o conteúdo através do PBL, 78% disseram que não e, 22% disseram que sim. Na revisão bibliográfica viu-se que a falta de compreensão plena no método pode estar na gênese das respostas apresentadas pelos estudantes ,pois quando questionados quais os maiores problemas enfrentados por você no processo de ensino aprendizagem no PBL :

Falta de direcionamento no que estudar , uma vez que os conteúdos são muito longos e o tempo de estudo individual é insuficiente(E-2.5 M)

Primeiramente a necessidade de um tutor que possa intervir nas informações passadas durante a tutoria (talvez isso irá contra a metodologia do PBL em si, mas é de fundamental importância). (E-3.24 M).

A busca por um material que seja completo, pois na maioria das vezes preciso ficar várias horas procurando por onde estudar. (E-4.34 M).

Pelo depoimento dos estudantes fica evidente muitas vezes o apego ao ensino tradicional que foram acostumados durante a sua educação básica, ao demonstrarem dificuldades em encontrar materiais, saber o que estudar, fica obvio uma dependência no professor. Isto é comum, pois, muitas vezes durante toda a sua vida escolar, foram acostumados a não desenvolver a tão desejada autonomia que é a base da aprendizagem baseada em problemas.

Ribeiro (2010) destaca que é preciso levar em conta os efeitos da adoção do PBL frente à anos de escolarização dos estudantes em espaços convencionais de ensino.

Continua o autor que é de conhecimento que toda mudança no processo de ensino aprendizagem reduz automaticamente o rendimento do estudante. Acostumados a receber de forma passiva as informações ao longo da educação básica, os estudantes colocados em situação que exige mais trabalho e esforço mostram no início algumas dificuldades com relação a nova metodologia.(VEIGA,2015)

Cabe ao estudante, no PBL, um papel expressivo na determinação do que ele precisa aprender, na seleção dos procedimentos que vai utilizar para isso e na identificação do grau de aprendizado necessário, pois a organização de um processo de aprendizado ativo tem como base a construção de novos conhecimentos a partir de conhecimentos de que o aluno já dispõe, sendo interativo centrado e auto direcionado (MAMEDE, 2001).

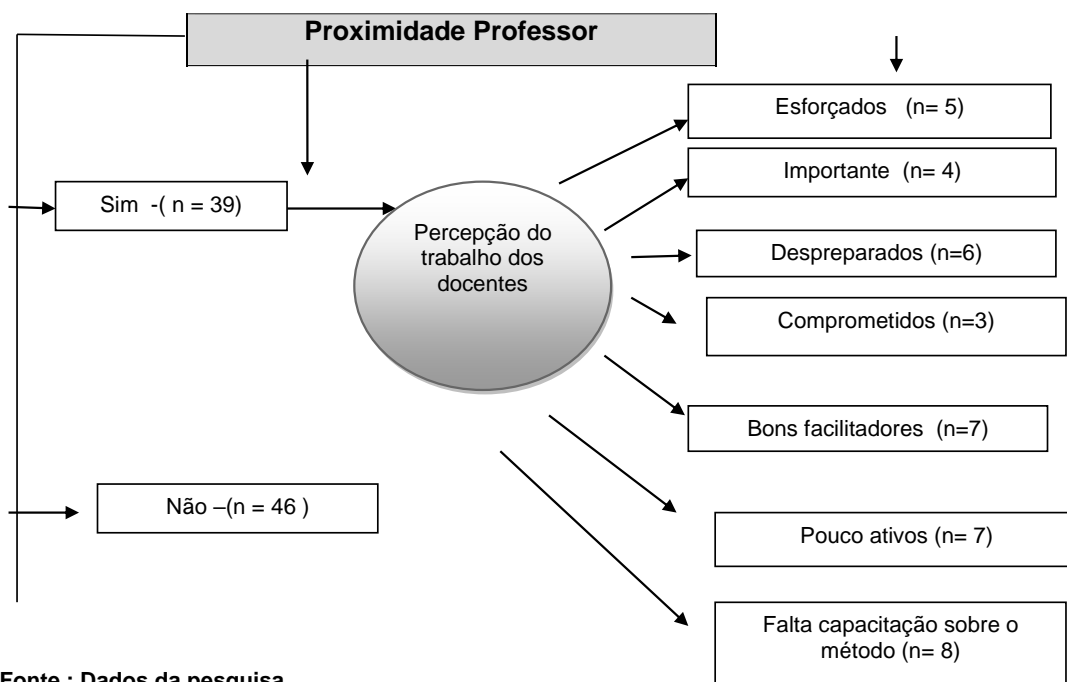
Ainda Dias (2017) ressalta que precisamos ter claro que em qualquer metodologia de ensino adotada a Instituição de Ensino deve ter a clareza de que a aprendizagem é responsabilidade do estudante, e no PBL, é mais perceptível essa posição, uma vez que se trata de uma metodologia de ensino centrada no estudante.

No entanto, percebeu-se que os estudantes têm vivenciando ainda algumas dificuldades durante seu processo de aprendizagem, muitas delas relacionadas ao sua história escolar da educação básica, onde de certa forma prevalecia o ensino tradicional, focado na exposição de conteúdos pré-determinados pelo professor e também o paternalismo deste , que pontuava o que e quanto o estudante deveria estudar.

3.3 Categoria aproximação do acadêmico ao professor

Neste item a intenção foi demonstrar como acontece à relação professor e estudante no processo ensino aprendizagem e como os estudantes percebem a atuação do docente neste método PBL. Destaca-se que se chegou às subcategorias a partir da frequência que as palavras apareciam nas respostas das entrevistas dos estudantes quando questionados a respeito do trabalho docente, conforme figura 4.

Figura 4 Representação gráfica da categoria aproximação do academico ao professor



No que diz respeito à aproximação do estudante ao professor a partir deste método aproximadamente 54% responderam que não tem e 46% disseram que sim %.. Nas respostas relativas como você vê o trabalho dos docentes facilitares /tutores as respostas foram variadas :

Tem muitos tutores capacitados, porém, ainda tem uma grande parcela que não nós dá o devido incentivo e direcionamento nas tutoriais. Seria necessária uma maior capacitação”. (E-3.16F).

A maioria é competente e sabe orientar, porém, tem uns que são bem perdidos e confundem tudo. (E-4.34M).

Acredito que os tutores da nossa Universidade ainda sejam insuficientemente capacitados para a realização da função. (E.5.38M)

Nas respostas se percebe que, para os estudantes há certa fragilidade na atuação dos tutores, pois segundo alguns, eles gostariam de um maior direcionamento nas sessões tutoriais. Talvez esta fragilidade possa ser decorrência da falta de um processo de formação continuada dos docentes ou até mesmo a falta de compreensão do estudante da dinâmica tutorial sob a perspectiva do método PBL. É evidente que o sucesso do PBL

segundo Dias (2017) depende também do processo de qualificação dos professores, pois para atuarem no curso, os docentes precisam envolver-se em processos de formação continuada.

Decker e Bouhuijs (2016) entendem que na aprendizagem baseada em problemas (PBL) o papel fundamental do tutor é permitir que os estudantes se apropriassem do problema com autonomia e independência, sem impor métodos de trabalho. Sendo que o aprendizado auto direcionado é um elemento chave na promoção do PBL assim como o desenvolvimento autônomo do estudante.

Não se pode perder de vista que a falta da compreensão do método pode estar na origem das falas apresentadas pelos estudantes e conseqüentemente intervir na qualidade das sessões tutoriais, pois o método PBL requer docentes que tenham visão global da docência, com formação pedagógica e não apenas uma visão parcial de suas especialidades. (VEIGA,2015).

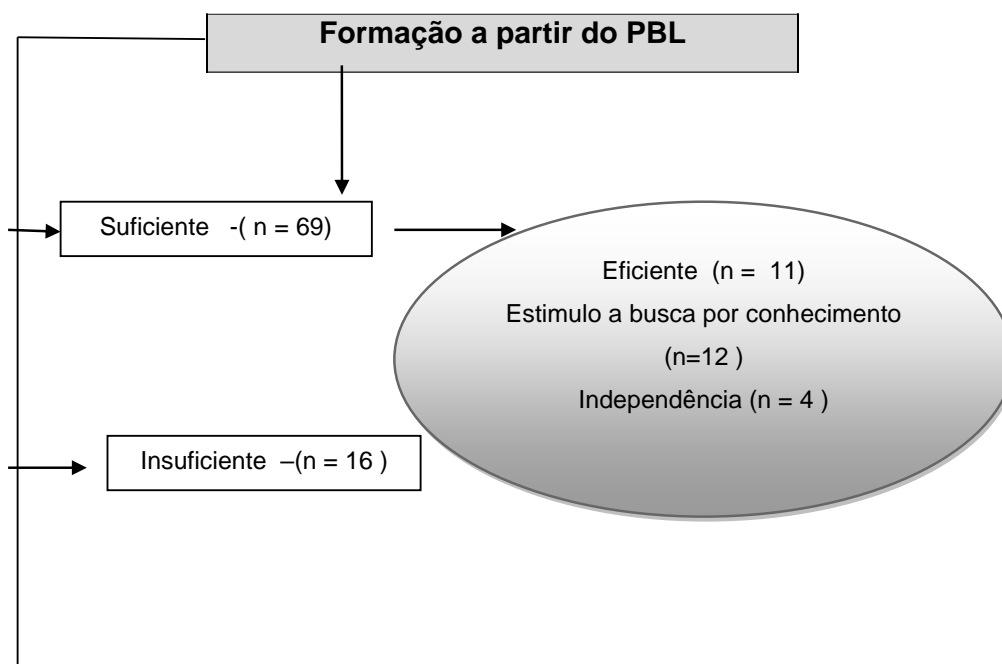
Há necessidade de adoção de práticas de capacitação de professores, assim verificamos que é importante enfatizar que a adoção do PBL, deve ser acompanhada ou precedida desta capacitação para que o docente possa atuar no ambiente educacional . (SOARES,et al,2017).

Assim as Instituições devem desenvolver um programa de capacitação dos docentes, para prepará-los para futuras exigências e mudanças em suas funções, e importante também que a Instituição seja hábil em estabelecer a avaliação do processo e programa geral, pois os professores precisam entender como contribuir para o sucesso da implementação e como serão avaliados depois..(MOESBY,2016

3.1.4. Categoria resultado esperado de sua formação a partir do PBL

Nesta categoria apresentamos as expectativas e percepção dos estudantes sobre a sua formação a partir da vivência do PBL.

Figura 5 - Representação gráfica resultado esperado de sua formação a partir do PBL



Fonte : Dados da pesquisa

Quando questionados se a sua formação profissional será eficiente e recomendaria esta forma de estudo a novos estudantes . Prevaleceu à resposta sim, 81% recomendaria o método:

Sim, pois é melhor trabalhado as competências do curso e com mais desenvolvimento do estudante em relação ao trabalho em grupo e humanização (E-7.69F)

Sim porque já estudei no método tradicional e acredito que estou aprendendo de forma mais efetiva no PBL” (E-21M).

Sim . Já que os estudos dependem basicamente da minha dedicação, apesar de se sentir inseguro no andamento da aprendizagem. Ainda assim , recomendo o método tradicional integrado ao PBL. (E-3.24M).

Diante das respostas dos estudantes corroboramos com Gomes et al (2012) ao dizer que métodos ativos de ensino aprendizagem são estratégias que favorecem a formação de um estudante ativo na construção de seu conhecimento e conseqüentemente um profissional comprometido com a sua prática e capacitado para atender as demandas de saúde.

Ainda Batista; Vilela; Batista(2015) defendem a utilização de métodos ativos no ensino de medicina, pois , segundo eles são como dispositivos capazes de estimular o desenvolvimento do estudante na direção da formação de um profissional competente e também comprometido com a sociedade em que vive e atua.

Pelas respostas dos estudantes fica evidente que a Instituição tem conseguido efetuar um dos objetivos básicos do PBL, que é o protagonismo deste estudante, que é colocado o tempo todo em situação ativa na construção do seu conhecimento. (VEIGA, 2015).

Quanto a análise do PPC fica que a proposta pedagógica do curso propõe uma abordagem curricular no qual o ponto de partida não seja os conteúdos das disciplinas, mas sim as competências profissionais e os objetivos de aprendizagem. As competências e os objetivos são à base de todo o processo educacional.

Esta organização curricular traz a possibilidade dos estudantes definirem seus objetivos de formação bem como construir seu trajeto formativo. Um currículo centrado em uma prática interdisciplinar, onde o protagonista de todo o processo ensino aprendizagem é o estudante, que tem plena autonomia para construir seu conhecimento de forma significativa a partir de contextos reais tendo a oportunidade desde o início de sua formação estar próximo a seu futuro campo de atuação profissional. Assim podemos dizer que em análise a Proposta Pedagógica do Curso, que o currículo é totalmente fundamentado em desenvolvimento de competências profissionais, integrado, centrado no estudante , de acordo com os princípios dos métodos ativos de aprendizagem.

4 Conclusão

Os resultados coletados a partir da percepção dos estudantes apontaram que mais da metade dos estudantes não tinham conhecimento do método ativo PBL , conhecendo somente após a sua inserção no curso , e que para estes estudar com este tipo de método foi desafiador , entretanto, alguns tiveram uma certa dificuldade de adaptação , pois estavam acostumados com o ensino tradicional , onde prevalecia o protagonismo do professor em todas as práticas. Mas segundo eles o método fez com que estes fossem desafiados e motivados a estudar de forma diferente a que estavam acostumados desde a educação básica.

Também para 78% dos estudantes , o Curso de Medicina da UNEMAT não está apto

a ministrar o conteúdo através do PBL , pois falta direcionamento no que devem estudar, não sabem o que estudar e perdem muito tempo procurando o que estudar. Em relação à percepção do trabalho dos professores os estudantes dizem que são esforçados, comprometidos, facilitadores, mas para alguns estudantes falta preparo para atuar neste método. Quanto a expectativa desses estudantes a respeito de sua formação oriunda deste método PBL, mais de 50% está satisfeito, destacando que será eficiente levando a busca por conhecimentos cada vez mais.

Assim a pesquisa serviu para verificarmos como os estudantes de medicina da UNEMAT, estão vivenciando e vislumbrando o PBL, em seu cotidiano acadêmico, pontuando fragilidades ao mesmo tempo esclarecendo como supera-las dentro da perspectiva desta inovação metodológica.

Ainda ficou perceptível que os modelos de educação tradicional com seu método não tem sido suficientes para enfrentar a realidade que vivenciamos hoje. Nesse sentido o PBL tem se apresentado como uma alternativa possível e apropriada para responder as exigências atuais haja vista, que o método oportuniza a promoção do pensamento reflexivo, incentiva o trabalho de pesquisa e a investigação científica, além disso, aproxima o estudante do meio que está inserido.

. Espera-se que os resultados desta pesquisa bem como teorias apresentadas sirvam concretamente para busca de melhorias no Curso, que é composto por estudantes interessados e engajados, e com uma proposta pedagógica devidamente condizente com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso que tem como pressuposto de organização curricular e metodológica , a aprendizagem baseada em problemas , PBL .

Referências

ANASTASIOU, L.G.C; ALVES,L.P.(orgs.).*Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.*5 ed. Joiville,SC: UNIVILLE, 2005.

BACICH, L.;MORAN,J.(Orgs).*Metodologias ativas para uma educação inovadora :uma abordagem teórica prática.* Porto Alegre, RS: Penso , 2018.

BARDIN,L .Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70,2016

BATISTA, N.A; VILELA, R.Q.B. BATISTA, S.H.S.S. Educação médica no Brasil. São Paulo :Cortez,2015.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação.Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.3 , de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências .Diário Oficial da União ,Brasília,DF,jun.2014.Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em :28 jun.2017.

COIMBRA,C.L..A Aula dialogada em uma perspectiva freireana.in LEAL,E.A.;MIRANDA,G.J.;NOVA,S.P. de C.C.(orgs.). *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. São Paulo : Atlas , 2017.p.01-13

DEELMAN, A.; HOEBERIGS, B.A *ABP no contexto da Universidade de Maastricht*.in ARAUJO, U.F.; SASTRE, G. (Orgs.). *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. 3 ed. São Paulo: Summus,2016. p.79-100.

DIAS, R.F.N.C. *Metodologia PBL e o processo de Avaliação no curso de Medicina: Problem based learning(PBL)*. Montes Claros, MG: Novas Edições Acadêmicas , 2017.

DECKER ,I. da R.; BOUHUIJS,P.A.J. *Aprendizagem baseada em problemas e metodologia da problematização: identificando e analisando continuidades e descontinuidades nos processos de ensino-aprendizagem*. In: ARAÚJO, U.; SASTRE, G. (Orgs.). *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2016.p.177-204.

GIL, Antônio C. *Como elaborar projeto de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006

LEITINHO,M.C.;SÁ CARNEIRO,C.C..B. *Aprendizagem baseada em problemas :Uma abordagem pedagógica e curricular in* Veiga , I,P,A.(org)*Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo* .Campinas :Papirus ,2013.

LUDKE,M.;ANDRE,M.E.D. *Pesquisa em Educação :abordagens qualitativas* .São Paulo :EPU,1986.

MAMEDE, S. *Aprendizagem baseada em problemas :características , processos e racionalidade* .in MAMEDE,S;PENAFORTE,J. *Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional*. Fortaleza, CE: Hucitec, 2001.

MARCONI, M.de A.; LAKATOS, E.M.;. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAN, J. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda* in BACICH, L.;MORAN,J.(Orgs).*Metodologias ativas para uma educação inovadora :uma abordagem teórica prática*. Porto Alegre, RS: Penso , 2018.

MOESBY,E. *Perspectiva geral da introdução e implementação de um novo modelo educacional focado na aprendizagem baseada em projetos e problemas* in ARAUJO, U.F.; SASTRE, G. (Orgs.). *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. 3 ed. São Paulo: Summus,2016.p.43-78.

RIBEIRO, L.R. C. *Aprendizagem Baseada em Problemas.: PBL uma experiência no*

ensino superior. São Carlos, SP.: EduFSCar, 2010.

RODRIGUES,M.L.V. et al, *Aprendizado baseado em problemas:Problem-based learning*. Medicina (Ribeirão Preto) 2014;47(3): 301-7.Acesso em 17 11 2017.

SOARES, et al. *Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem-Based Learning (PBL) : podemos contar com essa alternativa?*in LEAL,E.A.;MIRANDA,G.J.;CASA NOVA, S.P.de C. *Revolucionando a sala de aula :Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. São Paulo : Atlas, 2017.p.105-124.

TAMAYO, M.D.B. *Inovação curricular na escola universitária de enfermagem de Vall D'Hebron, implementação da ABP*. in ARAUJO, U.F.; SASTRE, G. (Orgs.). *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*.3 ed. São Paulo: Summus,2016.p.141- 156.

VALENTE,J.A. *A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado :uma experiencia com a graduação em midialogia in* BACICH, L.;MORAN,J.(Orgs).*Metodologias ativas para uma educação inovadora :uma abordagem teórica prática*. Porto Alegre, RS: Penso , 2018.

VEIGA ,Ilma Passos Alencastro. (org.) *.Formação Médica :aprendizagem baseada em problemas*. Campinas,SP:Papirus,2015.

Jovens Vivendo com HIV/AIDS: Sentidos a Partir de suas Vivências no Ambiente Escolar

Youths Living With HIV/AIDS: Meanings Based on Their Experiences in the School Environment

José Henrique Monteiro da Fonseca¹¹

Degmar Francisco dos Anjos¹²

Resumo

No presente estudo objetivou-se analisar as atribuições de sentidos de jovens com diagnóstico positivo para HIV, diante de suas vivências no ambiente de ensino e educacional. Procurou debater sobre a juventude e a escola, nas vias das vulnerabilidades ao HIV/Aids, suas construções históricas e sociais, bem como os estigmas e preconceitos atados ao tema. Assim, realizou-se estudo com 12 jovens na faixa etária entre 15 a 24 anos, em idade escolar, com ensino médio concluso ou em fase de conclusão (todos na rede pública de ensino), tendo como lócus de pesquisa o Serviço de Atendimento Especializado (SAE) no município de Cuiabá - MT. Com viés qualitativo, trabalhou-se enquanto olhar teórico-metodológico com o Construcionismo Social, por meio da análise de repertórios linguísticos, com intuito de investigar a produção de sentidos enunciadas por práticas discursivas. Assim, observaram-se relatos concernentes ao recebimento e impacto do diagnóstico, em que em algumas vozes aparecem sentidos de medo, desespero e paralisação, mas também aceitação, ressituação e ressignificação diante da nova realidade. Salientam-se constatações acerca da inação escolar perante temáticas como HIV/Aids/Preconceitos, considerando-se que, nas raras vezes que houve algum trabalho relacionado a essa questão, limitaram-se epidemiologicamente às aulas de biologia. A partir dos achados, pode-se pensar que tais ambientes se mostram vulneráveis, carentes de respaldo - enquanto formação docente - para lidar com essas realidades na contemporaneidade, bem como para abranger assuntos tão indispensáveis para atenuação das vulnerabilidades sexuais da juventude, sendo primaz a humanização da escola perante múltiplas realidades e demandas da juventude.

Palavras-chave: HIV/Aids. Vivências. Ensino-aprendizagem. Vulnerabilidades. Ambiente Educacional.

Abstract

The present study aimed to analyze the meaning assignments of young people with a positive diagnosis for HIV, given their experiences in the teaching and educational environment. It sought to debate about youth and the school, in the intricacies of vulnerabilities to HIV / AIDS, its historical and social constructions, as well as the stigmas and prejudices attached to the theme. Thus, a study was carried out with 12 young people aged between 15 and 24 years old, of school age, with high school completed or nearing completion (all in the public school system), with the Specialized Assistance Service as the locus of research. (SAE) in the city of Cuiabá - MT. With a qualitative bias, we worked as a theoretical-methodological look at Social Constructionism, through the analysis of linguistic repertoires, in order to investigate the production of meanings enunciated by discursive practices. Thus, there were reports concerning the receipt and impact of the diagnosis, in which in some voices feelings of fear, despair and paralysis appear, but also

¹¹ Bolsista CAPES –Mestre em Ensino pelo Programa *Stricto Sensu* UNIC/IFMT. Cuiabá-MT. Brasil. jhmonteirodafonseca@gmail.com

¹² Doutor em Psicologia. Docente do Programa *Stricto Sensu* UNIC/IFMT. Cuiabá-MT. Brasil. degmaranjos@gmail.com

acceptance, resituation and reframing in the face of the new reality. We highlight the findings about school inaction in the face of issues such as HIV / AIDS / Prejudices, considering that, on the rare occasions that there was any work related to this issue, they were epidemiologically limited to biology classes. Based on the findings, it can be thought that such environments are vulnerable, lacking support - as a teacher training - to deal with these realities in contemporary times, as well as to cover issues so indispensable to mitigate the sexual vulnerabilities of youth, being primate to humanization of the school in the face of multiple realities and demands of youth.

Keywords: HIV/AIDS. Experiences. Teaching-learning. Vulnerabilities. Educational environment.

1 Introdução

Diante do significativo crescimento dos casos de HIV/Aids dentro da escola, o presente trabalho nasce de uma implicação diante de questões voltadas tanto para as relações na instituição escolar-acadêmica, quanto para o universo de sentidos do jovem diagnosticado com HIV/Aids frente aos estigmas e preconceitos. No presente estudo, os jovens participantes caracterizam-se pela faixa etária de 15 a 24 anos, de acordo com o conceito de juventude estabelecido pela OMS (Organização Mundial de Saúde), que cursam ou que já cursaram o Ensino Médio na Rede Pública de Ensino, de ambos os sexos e que tenham diagnóstico positivo para HIV. Assim torna-se possível considerar as problematizações desse estudo, no qual se questionou: Quais impactos subjetivos ocorrem no jovem com HIV a partir de suas vivências no ambiente escolar? Isso influencia de algum modo sua construção ensino-aprendizagem? Quais são as atribuições de sentidos que esse jovem faz diante dessa nova realidade no contexto saúde/escola/aprendizagem? A partir dessas problemáticas, espera-se de algum modo aproximar de tais fenômenos, tendo em vista a possibilidade de certo esclarecimento e movimento de construção de mecanismos sociais dentro do ambiente escolar, para possível atenuação dos estigmas e preconceitos, o que poderá oportunizar a promoção de saúde e do bem-estar sócio-educacional.

Considerando o HIV/Aids e os estigmas e preconceitos associados à positividade sorológica, faz-se necessária uma reflexão histórica e ideológica, para que se compreenda como se deu a construção dessas ideias coletivas atreladas aos preconceitos, desde a década de 1980, as quais ainda se mostram presentes na atual geração de forma cristalizada (AYRES et al., 1999). A década de 1980 foi a época em que se iniciou a cristalização da ideia de “grupos de risco”, diretamente associada à contaminação. Isso foi nada mais que um mecanismo das campanhas e propagandas de prevenção; conforme nos aponta Valle (2002):

A história cultural da AIDS pela imprensa mostra como houve a emergência de categorias identitárias referentes às pessoas com HIV e AIDS. De 83 a 87, termos como vítima, paciente e portador de AIDS foram os mais usados. Os pacientes eram sempre representados em camas de hospital, exigindo cuidados médicos, o que construía culturalmente uma condição clínica e suportava formas de distância social. Todas essas categorias e imagens enfatizavam a degradação passiva e inevitável vivida pelos soropositivos. (VALLE, 2002, p. 185).

Sabe-se que o HIV/Aids mostrou seus primeiros casos em meados para o fim da década de setenta. Quando chega ao Brasil, nos primeiros anos de 1980, a mídia daqueles dias afirmava o discurso estigmatizante de que o HIV/Aids - como se conhece hoje, era um tipo de “Peste Gay”. Diante disso, o conceito epidemiológico da época focava-se em grupos de risco, como por exemplo: homossexuais, haitianos, hemofílicos e usuários de heroína, chamados também como grupos de risco “quatro H”. O que era uma leitura distorcida e ainda empobrecida acerca do fenômeno de infecção foi “legitimado” e fixado em meio à população: uma ideia de que HIV/Aids era somente transmitido pelos grupos de risco, o que produziu marcas e estigmas em tais grupos, os quais sofreram intensa discriminação e intolerância pela sociedade. As interpretações em relação aos modos de infecção, desde as notícias dos primeiros casos de HIV/Aids, eram de algum modo atreladas aos termos da moralidade. Tal ideia e pré-conceito, em que se prevalece a transgressão e imoralidade, foi semeada pela mídia e internalizada pela população, em um tipo de cristalização de sentidos e representações para com pessoas que vivem com HIV/Aids (JODELET, 2001; LABRA, 2001).

No surgimento da epidemia de HIV na década de 1980, assim como a mídia e o olhar epidemiológico associou o surto de contaminação a grupos de risco, essa mesma mídia também sensacionalizava tal contaminação à condenação à morte iminente, expondo inclusive a morte de artistas. Além dos meios de comunicação, as campanhas de combate ao HIV/Aids e o meio acadêmico e científico também apontavam em suas pesquisas a morte trágica como resultado imediato da soropositividade. Tais discursos difundidos na época têm se perpetuado até os dias atuais, apesar da redução significativa dos índices de morte associada ao HIV/Aids pelo surgimento da TARV (Terapia Antiretroviral). Ocorre que os discursos científicos e acadêmicos são ressignificados e adaptados a novos estudos de forma mais rápida; porém, os sentidos socialmente atribuídos tendem a se solidificar e atravessar gerações. Como resultado de sua pesquisa das representações sociais e estereótipos sobre Aids e pessoas que vivem com HIV/Aids

(ANTUNES, CAMARGO, BOUSFIELD, 2014).

A vulnerabilidade social diante de fantasias e distorções a respeito do HIV/Aids e de sua soropositividade gera a mais infecciosa de todas as doenças que é o preconceito. Em Seben (2008), é inegável que a morte seja algo temido, ainda mais quando um fenômeno, como é o caso do HIV, evoca certa antecipação de angústia frente ao destino de todos os seres vivos que é a morte, porém “o que mais causa angústia e medo é a morte indireta, ou seja, a morte social [...]” (Seben et al., 2008, p. 70). A exclusão social e a renegação para com pessoas vivendo com HIV/Aids nutrem a vulnerabilidade de todos, independente de qualquer classificação social instituída, pois, a associação estigmatizadora de que o HIV/Aids está diretamente atrelado à promiscuidade e à morte causa sofrimento, isolamento e morte social (SONTAG, 2007).

Alguns anos mais tarde, já na década de 1990, a comunidade científica e acadêmica abandona a compreensão epidemiológica de grupos de risco, e adota o conceito de vulnerabilidade, o que abrange toda a sociedade no que diz respeito às possibilidades de contaminação, independente de grupos e pertencimentos. Foi uma tentativa de diminuição do preconceito e dos estigmas relacionados aos grupos. Contudo, pode-se perceber o quanto uma cristalização de uma convicção pode atravessar longo período na História e, ideologias e distorções criadas para interesses de domínio podem viajar décadas e transpor gerações. A ideia de grupo de risco associada à contaminação infelizmente conseguiu tal feito e ainda se faz presente nas crenças atuais (SILVA, FONTES; SALDANHA; ARAÚJO, 2009).

Parece incontestável o fato de que os traços ideológicos e de compreensões distorcidas das décadas de 1980-90 frente a “grupo de risco”, ainda reverberem na juventude e sociedade em forma de um olhar segregatório e estigmatizador frente as diversas dimensões do ser humano, e sob uma pseudo segurança de que apenas alguns grupos específicos da sociedade encontram-se vulneráveis diante do HIV/Aids (NASCIMENTO, 2002). Assim nessa construção ideológica, distorcida e fomentada através dos séculos de que tanto a sociedade quanto os corpos que nela habitam deverão estar limpos e higienizados, ocorre a legitimação da exclusão e da discriminação diante do diferente e de quaisquer divergências aos planos cruéis de se exercer o poder por meio da imposição do igual (BUTLER, 1990/2003; LOURO, 2004, 2008; LE BRETON, 2011/2016).

Justificativa e Objetivos da pesquisa

Sob a compreensão que as relações de poder, os preconceitos e estigmas são construções históricas e sociais, as quais, pelas vias da linguagem, são internalizadas e produzem ideologias, parece ser possível a utilização da própria linguagem enquanto “caminho mesmo” para a compreensão de tais fenômenos e a suposta dissolução dessas questões no ambiente institucionalizador da escola. Parece razoável fazer ouvir a linguagem subjetiva e a simbolização das vivências do jovem com HIV diante do ambiente escolar, como um passo inicial para o enfraquecimento desses preconceitos, bem como a ressignificação e um movimento construtivo desse sujeito diante de sua nova realidade.

Assim, o presente estudo justificou-se pelo considerável crescimento do número de jovens em idade escolar vivendo com HIV/Aids. O Boletim Epidemiológico da Aids de 2016 (Brasil. Ministério da Saúde, 2016) aponta um aumento nas taxas de infecção entre os jovens na faixa etária entre 15 e 24 anos no Estado de Mato Grosso. Tais taxas, que em 2010 eram de 10 (por 100 mil habitantes), sobe no ano de 2016 para 14,9 (por 100 mil habitantes); o que representa um crescimento de 49% entre 2010 e 2016, bem maior comparado à taxa de infecção do Brasil que é de pouco mais de 25%, para esse mesmo período e faixa etária. Diante desse considerável aumento do número de jovens diagnosticados com HIV/Aids em idade escolar; questiona-se sobre os mecanismos de enfrentamento das instituições de ensino nessa realidade que abrange hipoteticamente o espaço da escola, bem como a pouca destreza por parte das instituições de ensino e de seus educadores em se mover diante desses fenômenos.

Partindo de um pressuposto de que as vivências humanas são universos subjetivos sustentados em multifatoriedade, em que todos os significados humanos são gerados metaforicamente por conjunções significantes (LACAN, 1958); os sentidos e metáforas psíquicas que cada sujeito atribui às suas experiências são diversos; realidades psicológicas e sociais as quais poderão ser expressas por meio de práticas discursivas (SPINK, 2010); torna-se de considerável relevância sócio-educacional este estudo, tendo em vista o considerável crescimento do número de jovens com HIV/Aids em idade escolar. Ao se compreender os sentidos e metáforas psíquicas desses jovens, diante do diagnóstico e de como seu impacto se estende às relações sócio-escolares e no processo ensino-aprendizagem, supostamente possibilite uma construção de mecanismos junto a educadores e instituição de ensino, mecanismos de enfrentamentos pelos quais possam atenuar os estigmas, os preconceitos e conseqüentemente a paralisação sócio-escolar. Para Moreira (2005), geralmente os professores e a escola não estão preparados para se

voltar criticamente para suas próprias práticas as quais muitas vezes são reafirmadoras de classificações e estigmas. Portanto, ao se investigar e se aproximar de suas metáforas e sentidos enquanto alunos em sua saga em viver com a infecção (HIV), poderão se abrir possibilidades de se construir um ambiente escolar que acolha as diferenças humanas e sociais. Aquino (1998) aponta que um ambiente de esclarecimentos, enfrentamentos e de maior aproximação e envolvimento da equipe escolar e colegas perante a realidade desses jovens poderá proporcionar a destituição de estigmas, preconceitos e fantasias em torno da infecção e daquele que a vivencia. Segundo Charlot (2000, p.70), “a escola não é só lugar de se aprender conteúdos intelectuais, mas responsável também pela construção de dispositivos relacionais como solidariedade, paciência e apropriação da intersubjetividade”.

Diante do exposto, este estudo teve por objetivo geral: analisar os sentidos atribuídos perante as vivências no ambiente educacional, de jovens com diagnóstico positivo para HIV. Assim, a partir dos relatos dos jovens participantes, buscou-se a compreensão de suas subjetividades e experiências frente ao impacto do diagnóstico, bem como suas ressonâncias dentro do processo de ensino-aprendizagem, evidenciando então como se dão as relações de poder – estigmas e preconceitos – que reverberam no contexto institucional.

Assim, teve-se como objetivos específicos:

1. Investigar os sentidos atribuídos pelos jovens sobre o recebimento do diagnóstico e seus impactos;
2. Analisar os sentidos sobre medicações e seus efeitos;
3. Compreender os sentidos sobre o processo ensino-aprendizagem;
4. Aproximar dos sentidos que tais jovens atribuem diante das relações com os colegas e o preconceito no ambiente escolar;
5. Compreender os sentidos desses jovens sobre o preparo da escola para lidar com o tema: IST's-HIV/Aids e sexualidade;
6. Investigar os sentidos atribuídos sobre relações afetivo-amorosas/prevenção;
Aproximar dos sentidos que atribuem sobre as expectativas de futuro.

Tal pesquisa surge de uma consciência em que se acredita que a dissolução de estigmas e preconceitos nas relações de poder poderá produzir a reconstrução de um ambiente fomentador de respeito, diante das diversidades humanas e de promoção à saúde e bem-estar, em meio às diferenças, enfraquecendo assim ideologias preconceituosas e hegemônicas. Espera-se que, a partir do presente estudo e seus resultados, possa ocorrer

certa implicação com os casos de jovens que vivem com HIV/Aids e suas vivências dentro da escola, abrir possibilidades de rompimento das paralisias ideológicas e fantasias estigmatizadoras, bem como a promoção de um movimento ressignificador de enfrentamento, tanto para a instituição escola, como para aquele que sofre em sua nova realidade soropositiva. Acredita-se, portanto na importância e primazia de um fomentar para um movimento de educação para a vida, a despeito das diferenças e singularidades subjetivas dentro da escola.

Sob o olhar das Vulnerabilidades

Sabe-se que a adolescência e a juventude são construções históricas e sociais e, que tais construções parecem estar de algum modo entrelaçadas com as questões da sexualidade. Como visto antes, tal experiência sexual inicia-se nesse período púbere/adolescente; desse modo pode-se indagar o aparecimento da vulnerabilidade diante das IST's, bem como do HIV/Aids (OUTEIRAL, 2003; OSÓRIO, 1989; GROSSMAN, 2010; PAPALIA, et al., 2010; BOURDIEU, 1983; DAYRELL, 2016).

Viu-se que na década de 1980 a sociedade e a comunidade científica ainda estava presa na compreensão de que a “epidemia” HIV/Aids estaria diretamente ligada aos chamados grupos de risco. Sabe-se que tal compreensão causou intervenções desumanas e isolamento social, como também deixaram marcas destruidoras na sociedade (AYRES, 2009). Na década de 1990 a comunidade científica e acadêmica começa a compreender que qualquer pessoa humana, independente da atividade profissional, cor, etnia, gênero, orientação afetivo-sexual, positivo para HIV ou não, poderá encontrar-se vulnerável, não por pertencer a um grupo específico, mas por fatores relacionados a componentes individuais, intersubjetivos, interacionais, sociais e institucionais (AYRES, 2009). Em um período em que o olhar epidemiológico era predominante (fim da década de 1990, início da década de 2000), Ayres (1997; 2002) aponta o olhar epidemiológico um tanto depositário e soberano sobre o controle da epidemia (HIV/Aids). Porém o mesmo autor relata que os conhecimentos epidemiológicos e as análises de risco eram construídos sob formalidades matemáticas em sucessivo processo de abstração, o que causava afastamento da realidade fundamental para pensar a prevenção, como a subjetividade, a significação, a interação e a dinamicidade (AYRES, 2001). Já o conceito de vulnerabilidade começa a aparecer a partir de uma inclinação mais ativista e humana para com o campo do HIV/Aids (MEYER et. al, 2006; MEYER, FÉLIX 2012). Sob essa ótica dinâmica, torna-se possível a convergência de três grupos de fatores articulados pelos

quais se aproxima e compreende a vulnerabilidade de um indivíduo ou grupo social, tais elementos ou grupos de fatores se articulam tridimensionalmente: fatores individuais, sociais e programáticos ou institucionais, porém dentro de cada contexto alguns componentes podem exercer mais ou menos peso. Assim, Ayres (2003) resume o conceito de vulnerabilidade enquanto um tipo de:

[...] movimento de considerar a chance de exposição das pessoas ao adoecimento como a resultante de um conjunto de aspectos não apenas individuais, mas também coletivos, contextuais, que acarretam maior suscetibilidade à infecção e ao adoecimento e, de modo inseparável, maior ou menor disponibilidade de recursos de todas as ordens para se proteger de ambos [...] e aplica-se, rigorosamente, a qualquer dano ou condição de interesse para a saúde pública [...] (AYRES et al., 2003, p.123 e p.118).

O conceito de vulnerabilidade rompe com a limitação positivista e analítica que permeava o HIV/Aids e abre um universo de inúmeras condições que pode tornar uma pessoa vulnerável diante das IST's: condições atreladas a graus de consciência, condições ambientais, históricas, sociais, culturais, acesso a informações, práticas cotidianas, condições políticas e institucionais e suas relações de poder. Em Ayres; Paiva; Buchalla (2012) constata-se que, para que haja uma ampla compreensão desses grupos de fatores, faz-se necessária uma compreensão de que nesses três fatores de vulnerabilidades (individual, social e programático) encontra-se um atravessamento subjetivo e dinâmico: no qual o individual já está construído enquanto identidade na interação eu-outro; o social também construído em meio a cultura, como palco de interações e relações concretas; por último, o fator programático em meio às relações institucionalizadas.

Assim, na compreensão da relação dos fatores individuais com as intersubjetividades; os sociais com as interações e o institucional ligado à cidadania, torna-se possível contemplar a conexão entre vulnerabilidade e direitos humanos, sendo que o desrespeito e a não garantia aos direitos humanos potencializa situações de vulnerabilidade (ANJOS, 2015). As vulnerabilidades são, de algum modo, potencializadas quando os direitos humanos são negados ao âmbito de fatores individuais, no alcance intersubjetivo e de identidade; quando os direitos humanos não sustentam em práxis os fatores sociais por meio das políticas e as questões concretas da comunidade como gênero e crenças; e quando não há aplicabilidade dos direitos humanos a fatores institucionais por meio de políticas públicas e cidadania em operação efetiva na saúde, na escola e nas relações institucionais (BELLENZANI, 2012).

Ao se debruçar perante o estudo da epidemia HIV/Aids, torna-se imprescindível um rompimento para além do epidemiológico, em um ajuste de óculos teórico das vulnerabilidades em que possa levar em conta um foco humano, para a pessoa humana vivendo ou não com HIV/Aids, enquanto interativa e possuidora de direitos a serem garantidos. Deve-se fazer com que os direitos humanos em praxis possam aplacar as vulnerabilidades nos vários contextos da saúde e sua promoção, e assegurar o empoderamento dos jovens que vivem ou não com HIV/Aids no ambiente escolar. (SALDANHA, 2003; PIZARRO, 2006).

2 Material e Métodos

A presente pesquisa de Mestrado (FONSECA, 2018) partiu de um olhar teórico-metodológico predominante na abordagem do Construcionismo Social, através do qual foi investigada a produção de sentidos enunciados por práticas discursivas dos jovens entrevistados; sob o olhar de que a linguagem é o principal meio de expressão, leitura e movimento perante as realidades compostas e inerentes a cada sujeito (SPINK, 2012; ANJOS, 2015). Quanto ao perfil dos entrevistados, de modo geral, foram 12 jovens que vivem com HIV, na faixa etária de 15 a 24 anos, em idade escolar, com ensino médio concluído ou em fase de conclusão; todos na rede pública de ensino; 11 jovens do sexo masculino e 1 jovem do sexo feminino; grau social misto e fonte de renda variável; todos residentes na cidade de Cuiabá-MT. O lócus do estudo foi o SAE-Grande Terceiro (Serviço de Atendimento Especializado do Município de Cuiabá). Para as entrevistas construiu-se roteiros em duas modalidades: 1) identificações gerais; 2) articulação de sentidos em relação à nova realidade de vida (HIV/Aids) e o contexto escolar no tempo do presente e do passado. Os jovens foram entrevistados individualmente, dentro dos padrões e estabelecimento de roteiro, em sala fechada, com a devida estrutura para a entrevista. No que tange à análise dos dados: 1º- as entrevistas foram transcritas; após as transcrições foi realizado um processo de leitura flutuante, em que se parou o conteúdo de cada entrevista com as anotações do entrevistador diante de todo contexto da entrevista. 2º- Depois realizou-se uma elaboração de mapas de associação de ideias, nos quais foi inserido por conjuntos (de sentidos), o conteúdo coletado em entrevista, para que tais conjuntos analíticos pudessem se associar aos objetivos do estudo e apreensão direta dos sentidos das falas, bem como suas significações (SPINK, 2012).

3 Resultados e Discussão

Produção de dados

O que se conseguiu realizar neste limitado estudo foi uma aproximação dos fragmentos de sentidos provindos de enunciados e vozes dos jovens entrevistados pelas vias da experiência dialógica. Essa pesquisa teve por objetivo geral analisar os sentidos atribuídos perante as vivências, no ambiente educacional, de jovens com diagnóstico positivo para HIV. Esses sentidos estruturados, tanto em meio às vivências concretas e percepções subjetivas dos entrevistados, foram subdivididos em conjuntos de sentidos, para melhor organização e compreensão desses recortes de enunciados; vale ressaltar que tais conjuntos de sentidos foram condensados com os objetivos específicos da pesquisa.

Como primeiro objetivo específico, propôs-se compreender os sentidos sobre o recebimento do diagnóstico, impactos e mudanças na vida dos jovens entrevistados que vivem com HIV. O que se pretendia nessa categoria era estudar de que modo o recebimento do diagnóstico positivo para HIV impactou e proporcionou mudanças na vida e no contexto desses jovens, como também investigar se emocionalmente tais impactos comprometeram o rendimento escolar e/ou acadêmico, bem como o ensino/aprendizagem. Os enunciados apresentaram sentidos de ordem concreta, mas, também condensando com aspectos subjetivos, psíquicos e emocionais: sentimentos de paralisação momentânea; sensação de morte iminente e medo. É relevante citar que tais sentimentos se apresentaram entrelaçados às questões históricas do HIV, como traços de mitos e crenças provindos da década de 1980, o que nutriu, em alguns dos participantes, angústias e expectativas de morte prematura. Porém, ao mesmo tempo, manifestou-se a importância do amparo e acalento da família e amigos, mais informados, o que fora, de algum modo, mecanismo de elaboração e enfrentamento da nova condição de se viver com HIV. Entre as vozes surgiram conjuntamente sentidos atrelados à culpabilidade, crenças religiosas engendradas ao pecado e questões valorativas, receios de revelar o diagnóstico a amigos e/ou parceiros por medo do isolamento e discriminação. Manifestou-se também receios de se engajar em novo relacionamento, o medo relacionado à instabilidade política e econômica na nação e conseqüentemente na saúde pública, o que, em uma das entrevistas, sobressalta-nos como evidente as “travadas” na voz embargada de um dos entrevistados, pela incerteza da possível falta da medicação na rede pública de saúde. É inegável que esses jovens sofreram considerável impacto diante do diagnóstico, porém, mesmo com certa paralisação momentânea, se apresentaram como

enfrentadores da nova condição; caminham pela estrada da resignificação e continuam a viver diariamente sua rotina profissional, escolar, acadêmica, amorosa e familiar.

O segundo objetivo específico vincula-se à investigação dos sentidos sobre medicações e seus efeitos. O que se pretendia nessa proposição era investigar de que modo os efeitos da TARV impactavam ou influenciavam o processo de aprendizagem e o rendimento escolar/acadêmico. Em meio às vozes, destacaram-se sentidos de que os efeitos da medicação mostraram-se dinâmicos, uma vez que apresentaram sintomas variados, atrelados a realidade de cada sujeito. Alguns jovens atribuíram sentidos de que nos primeiros dias tais efeitos proporcionaram sonolência, enjôo, tontura e cansaço, sendo, portanto dificultadores – momentâneos – na concentração. Contudo foi possível constar em meio aos enunciados que a TARV não ocasionou comprometimento e paralisação nos aspectos cognitivos e/ou no processo ensino aprendizagem dos entrevistados.

Entre os sentidos que se destacam frente ao uso da medicação, aparecem aspectos de ordem social e relacional, uma vez que alguns jovens apontaram a dificuldade frente à “exposição” tanto nos serviços especializados ao buscar periodicamente a medicação e/ou fazer a posologia às vistas de amigos que não sabiam de sua condição sorológica. Tais sentidos apontam questões de ordem social e de enfrentamento diante das possibilidades de se vivenciar preconceitos e discriminação. Outro sentido importante de mencionar é o “lembrar” – enquanto evocação do princípio de realidade – que se está vivendo com HIV todas as vezes que se faz a posologia: “às vezes até me esqueço que tenho HIV”, o “remédio me faz lembrar”.

Investigar os sentidos sobre ensino-aprendizagem aparece como o terceiro objetivo específico nesse estudo. Por essa proposição, procurou-se investigar se o fato de viver com HIV podia influenciar de algum modo a dinâmica de aprendizagem desses jovens. Alguns sentidos apontaram certa fragilidade emocional, afetiva e psíquica, momentâneas (dias e semanas). Tais fragilidades proporcionaram certa dificuldade provisória de concentração nos estudos frente à “novidade” da soropositividade: “toda hora ficava pensando e não conseguia me concentrar”. Outro sentido a ser destacado é o fato de se instaurar pensamentos perturbadores durante as aulas: “e se esse pessoal soubesse, como seria?”. Esses entraves se aproximaram de questões sociais e não cognitivas, uma vez que tais pensamentos são engendrados enquanto frutos de perspectivas historicamente construídas pautadas em preconceitos em torno da doença. Assim, inquietudes aparecem nas vias do receio, da insegurança, do medo do isolamento

e da morte social. Desse modo, fica claro, nas vozes que aparecem e pelos sentidos atribuídos, que suas funções cognitivas e/ou de aprendizagem, em nenhum momento, encontram-se comprometidas e/ou prejudicadas por causa da soropositividade.

No quarto objetivo específico propôs-se analisar os sentidos sobre relações com colegas e o preconceito no ambiente escolar. Através desse objetivo pretendia-se compreender se os sentidos sobre as vivências no ambiente escolar mostram aspectos que contornam os estigmas, os preconceitos, a discriminação, atadas às relações de poder no ambiente educacional. Os sentidos gritantes nessa categoria foram referentes às dificuldades em confidenciar com colegas na escola/faculdade sobre a condição de viver com HIV, sendo que, entre os doze entrevistados, somente dois o fizeram. Os demais entrevistados apresentam motivos relacionados às possibilidades de serem vítimas de discriminação caso revelassem seu diagnóstico a amigos ou colegas do contexto escolar. Vale realçar que os dois jovens que revelaram seu diagnóstico com colegas apresentam sentidos de que, com esses construíram antes laços de confiança e afetos, razão do porquê terem se permitido revelar sua nova realidade. Frente a isso, emergem também sentidos de boa aceitação, apoio e amizade. Contudo, sentidos de espanto por parte de jovens de outras turmas – laços afetivos não construídos – surgem ao saberem da condição soropositiva do colega: atitudes como “eita porra!” demonstram a não valorização da continuidade de experiências e das diferenças, como também o despreparo desses ambientes institucionais em lidar com as diversidades. Sentidos referentes a preconceitos salientados entre as vozes são ligados a distorções e crenças errôneas sobre o modo de transmissão do HIV. O relato da jovem Joana aponta a magnitude que o preconceito pode atingir: “pera aí, isso não pega por saliva! Ele disse: ‘pega sim!’”. Ainda, sentidos como: “[...] acho que alguns deixariam de andar comigo e falar comigo” refletem a angústia que um jovem, com diagnóstico positivo para HIV, pode vivenciar nesses ambientes. Nos enunciados durante as entrevistas e sentidos atribuídos, parece razoável apontar o quanto as escolas/universidades têm sido infelizmente ambientes pelos quais nutrem-se e atuam os preconceitos. Uma vez que os jovens entrevistados, ao serem questionados sobre as possibilidades de serem vítimas de preconceito na Escola/Universidade por viver com HIV – caso pessoas saibam ou se soubessem – suas vozes enunciaram quase que unânimes de que, com certeza, seriam vítimas de preconceitos e isolamento.

Entre os sentidos evocados nesse conjunto, salvo o caso da jovem Joana, não apareceram atos que pudessem ser considerados hostis, atados a preconceitos de modo explícito, uma vez que, entre os entrevistados, apenas dois revelaram seu diagnóstico no

universo educacional. Porém, no que se refere a ideia da hostilidade do preconceito em si, jamais se podem negar as possibilidades de tais preconceitos, com suas cargas de agressividade e desrespeito, ainda que velado e de modo sutil, pois não é por menos que tais jovens ainda temam e angustiam-se diante dos conflitos em se empoderar e levantar a bandeira. Ainda que sejam receios condensados à história do HIV, na qual os preconceitos e os atos discriminatórios eram explícitos, tanto pela mídia quanto pelo senso comum, há muito que lutar na contemporaneidade contra a doença social que ainda permeia o HIV. Frente às proposições desse conjunto de objetivos, pode-se dizer que todos os entrevistados, apesar dos receios e angústias frente às possibilidades de se vivenciar isolamento e preconceitos, continuam firmes, ativos e interativos em meio ao ambiente escolar e universitário. Todos se relacionam razoavelmente bem com seus colegas como quaisquer outros jovens que vivem ou não com HIV, sendo que em nenhum momento têm-se desistido ou se paralisado em suas vidas, escolar ou acadêmica.

O quinto objetivo específico era analisar os sentidos sobre o preparo da escola para lidar com o tema. Nessa proposição pretendia-se investigar por meio dos sentidos atribuídos nas entrevistas, como a escola e/ou as instituições educacionais se movimentam em meio as diversidades contidas nelas, principalmente diante de jovens vivendo com HIV nesses ambientes, bem como, o preparo dessas instituições e de seus docentes em lidar, articular e dialogar sobre essas temáticas em sala de aula. Nesse conjunto foi possível apreender fragmentos de sentidos que demonstram o despreparo da escola em lidar com tais temáticas e o quanto as instituições de ensino encontram-se vulnerável por pouco ainda saber como articular e movimentar-se para com temas tão indispensáveis na contemporaneidade. Entre os sentidos atribuídos em meio a relação dialógica nas entrevistas, percebe-se inseguranças e até preconceito sutilmente velado por parte de docentes. Todos os entrevistados apontaram sentidos gritantes de que a escola nunca trabalhou com temas IST's-HIV/Aids, com perspectivas dos estigmas e dos preconceitos; e, as poucas vezes que tais temas foram mencionados, limitaram-se às aulas de biologia e aos aspectos epidemiológicos. Temas como sexualidade, orientação sexual, IST's – que se estendam especialmente ao estigmas e preconceitos ao HIV/Aids – apesar de muitas vezes negados e ignorados no ambiente escolar, são vivenciados de modo concreto e material na comunidade, ou seja, a comunidade encontra-se dentro da escola, não há separação, a não ser pelos muros e por uma tentativa hegemônica de “não querer saber”, e em nome de uma formação fixada ao currículo escolar, o qual na maioria das vezes encontra-se aquém da realidade concreta e contextual da comunidade de jovens que

frequentam o ambiente escolar.

O sexto objetivo específico era a investigação dos sentidos sobre relações afetivo-amorosas, inclusive os aspectos de prevenção por parte dos jovens entrevistados. Diante desses sentidos, é perceptível que todos os jovens entrevistados, em algum momento antes do diagnóstico positivo para HIV, mantiveram relações sexuais desprotegidas com seus parceiros. Portanto, aponta-se o não uso do preservativo nas relações como um fator preponderante de contaminação entre os entrevistados, no atual estudo. Entre os enunciados, destacaram-se também sentidos míticos de crenças e fantasias, uma vez que, quanto mais estável se tornara um relacionamento, menos se utilizou preservativo durante as relações sexuais, como se a monogamia, a estabilidade afetiva e amorosa fossem, de algum modo, garantias de proteção e de não infecção. Outro entrave preocupante é a não transparência para com o parceiro – de se estar vivendo com HIV – por medo e receio de rejeição, fator vulnerabilizador de ambos os parceiros. Por outro lado, apareceram sentidos de empoderamento e transparência entre os jovens, como é o caso de Joana, a qual exemplifica a possibilidade de diálogo para atenuação de vulnerabilidades de ambos os parceiros, sorodiferentes ou não. Já nas relações duradouras – namoro ou relações estáveis – em caso de sorodiferença entre os parceiros, os sentidos apresentados são de cuidado para com o companheiro, com a exigência do uso do preservativo por parte daquele que vive com HIV. Paradoxalmente nessa mesma categoria de objetivo específico, alcançou-se relatos que apontam relações arriscadas (sem o uso do preservativo) em que um dos parceiros não vivia com HIV.

Demais relatos apontam sentidos atrelados às relações de gênero e ao machismo nas negociações do não uso do preservativo: promessa de fidelidade e juras de amor, onde a parceira se vê em posição de desvantagem e vulnerável “em nome do amor”. Sem falar dos mitos e falsas crenças, da não necessidade do uso do preservativo visto já se utilizar o anticoncepcional e/ou, as fantasias de pseudo-segurança, uma vez que os parceiros alcançam ideais de beleza e estética e/ou acessibilidade a bens de consumo. Por essas fantasias e crenças distorcidas, foi possível identificar as vulnerabilidades ainda presentes na juventude diante do HIV/Aids. Daí a emergente necessidade de se combater tais vulnerabilidades no ambiente escolar por parte dos educadores, através de discussões claras e dialéticas que permeiem essas temáticas e visem uma desmistificação das fantasias e crenças atadas a sexualidade da juventude contemporânea.

O sétimo e último objetivo específico teve por proposta uma aproximação dos sentidos sobre as perspectivas de futuro dos entrevistados. As vozes enfatizaram sentidos

de esperança e de desafios em direção ao futuro, desafios não paralisadores, mas ao contrário, que os movem para: “trabalhar, fazer minha vida”; “terminar a faculdade”; “quero me casar, pretendo adotar um filho e me formar; “quero muito ir até o doutorado, penso muito em ajudar as pessoas e a sociedade de alguma forma”. Tais sentidos são de grande relevância e mostram claramente que esses jovens, em nenhum momento, se posicionaram como “coitados ou inválidos”, pois o empoderar de uma das vozes confirma: “não sou coitadinho”. Assim seguem suas vidas em direção a seus projetos e almejos. É importante frisar que todos os jovens entrevistados continuam firmes na Terapia Antiretroviral e, entre os enunciados, como já citado, apontam-se sentidos de esperança de uma possível eliminação total da infecção. Porém, até que isso ocorra, apesar de não terem vencido a grande guerra e, a despeito das incertezas, receios e angústias, continuam avantes, de batalha em batalha contra o HIV/Aids e, principalmente, contra as infecções sociais que o permeiam, a saber: os estigmas, os preconceitos e os atos discriminatórios.

4 Conclusão

Frente aos achados e produção de dados a partir dos sentidos atribuídos pelos jovens entrevistados, é razoável enfatizar a importância da escola como instituição indispensável e instrumento de cidadania para a mediação de caminhos reais e concretos, tanto da prevenção como na atenuação dos preconceitos e vulnerabilidades, potencializando um ambiente saudável e amistoso para construção de conhecimentos. Além de institucionalizar a discussão acerca da sexualidade, no contexto escolar, cabe também à escola e às instituições ligadas a ela transversalizar e promover um trabalho integrado entre os docentes e suas respectivas áreas e disciplinas para todos os alunos, sob uma visão abrangente da sexualidade, do HIV/Aids. Não limitar-se apenas às questões biológicas mas, abranger os aspectos socioculturais e relacionais da sexualidade, incluir um trabalho de dissolução dos estigmas, preconceito e discriminação em torno do HIV/Aids, que perpassa por todas as disciplinas e relações do processo ensino-aprendizagem. Por isso, torna-se indispensável uma revisão e reestruturação nos conteúdos para que o trabalho educacional, como um todo, seja instrumento para uma intervenção de educação integral para a vida, arraigado aos entornos e contextos culturais e sociopolíticos, ou seja, um amparo e legitimação pela legislação para uma educação sobre a sexualidade e as diversidades, bem como a capacitação de docentes como agentes eticamente comprometidos, enquanto co-educadores diante das diversas realidades que

compoem o contexto escolar. Deve-se esclarecer que não houve aqui a pretensão de soluções objetivas para tais problemáticas e entraves que permeiam a sexualidade, as IST's/HIV e principalmente os preconceitos e discriminações vivenciados no seio educacional. Contudo pretende-se apontar os desafios e a primazia de se humanizar a escola/instituições de ensino como um todo. É importante também ressaltar que o atual estudo é incompleto, e contém inúmeras lacunas. Visto a delicadeza, complexidade e extensão do tema, são inegáveis as limitações e vacâncias presentes neste trabalho.

Neste último parágrafo, coloco-me em primeira pessoa e reconheço minha impotência e incertezas frente a esse universo de sentidos e vivências que se manifestaram diante de mim, nos meandros da experiência dialógica com os jovens entrevistados. Dirijo-me ao fim dessa aventura reticente e inacabada, com inúmeras dúvidas e receios. Mas também faço uso das faltas e incompletudes que nesse trabalho ficam, enquanto um apelo e um convite aos demais colegas pesquisadores para possíveis fechamentos de tais lacunas, através de novos questionamentos e problemáticas que o texto atual evoca; abertura de possibilidades e movimento para novos estudos, e também um empoderamento e inspiração de leitores, militantes e ativistas, não pelo conteúdo que aparece por hora, mas, muito mais pelo que se faltou aqui. Há muitas batalhas a se travar; os jovens voluntários são testemunhas vivas de que a luta não acabou e que as maiores conquistas nascem em meio à falta e às duras pelejas.

Referências

ANJOS, D. F. *Quando três tempos se encontram: sentidos e ressignificações de jovens vivendo com HIV/Aids*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015. 230p.

ANTUNES, Larissa; CAMARGO, Brígido Vizeu; BOUSFIELD, Andréa Barbará S. *Representações sociais e estereótipos sobre aids e pessoas que vivem com HIV/Aids*. *Psicol. teor. prat.*, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 43-57, dez. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872014000300004&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 22 abr. 2017.

AQUINO, J. G. (1998). *Ética na escola: a diferença que faz diferença*. Em J. G. Aquino (Coord.), *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

AYRES, J. R. C. M. *Sobre o risco: para compreender a epidemiologia*. São Paulo: Hucitec, 1997

AYRES, J. C. R. M. et al. *Vulnerabilidade e prevenção em tempos de aids*. In: BARBOSA, R.; PARKER, R. (orgs.). *Sexualidades pelo avesso: direitos, identidades e*

poder. Rio de Janeiro: IMS; UERJ; São Paulo: Editora 34, 1999. p. 49-72.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Sujeito, intersubjetividade e práticas de saúde. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 63-72, 2001. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232001000100005&lng=en&nrm=iso. access on 02 June 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232001000100005>.

AYRES, José Ricardo Carvalho Mesquita. *Práticas educativas e prevenção de HIV/Aids: lições aprendidas e desafios atuais*. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 6, n. 11, p. 11-24, Aug. 2002. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832002000200002&lng=en&nrm=iso. access on 29 Oct. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832002000200002>.

AYRES, J. C. R. M. et al. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. de. *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 2003.

AYRES, J. R. C. M. *Prevenção de agravos, promoção da saúde e redução de vulnerabilidade*. Clínica Médica, vol I. Barueri: Manole, 2009. Disponível em: <http://www.fsp.usp.br/dircezanetta/ayresprevencaopromocaosaudevulnerabilidade.pdf> > Acessado em 03 de maio de 2017.

AYRES, J. R. C. M.; PAIVA, V.; BUCHALLA, C. M. Direitos humanos e vulnerabilidade na prevenção e promoção da saúde: uma introdução. In: PAIVA, V.; AYRES, J.R. C. M.; BUCHALLA, C. M. (coord.) *Vulnerabilidade e direitos humanos: prevenção e promoção da saúde*. Curitiba, Juruá, 2012.

BELLENZANI, Renata. Saúde e direitos: vulnerabilidades à saúde sexual juvenil em comunidades litorâneas brasileiras. *Psic., Saúde & Doenças*, Lisboa, v. 13, n. 2, p. 459-479, 2012. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862012000200023&lng=pt&nrm=iso. acessos em 05 jun. 2017.

BOURDIEU, Pierre. *A juventude é apenas uma palavra*. In *Questões de sociologia*, Rio de Janeiro, marco Zero, 1983.

BRASIL. Ministério da Saúde. (2014). *Boletim epidemiológico – Aids e DST*. Disponível em www.Aids.gov.br. Acessado em 14 de outubro de 2016.

BUTLER, Judith. (1990). *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHARLOT, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto alegre: Editora Artmed.

DAYRELL, J. *Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG / Juarez Dayrell (organizador)*. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

FONSECA, José Henrique Monteiro da. Jovens Vivendo com HIV/AIDS: sentidos a partir de suas vivências no ambiente escolar. Cuiabá, Jun/2018. Disponível em: <http://repositorio.pgsskroton.com.br/handle/123456789/22803>.

GROSSMAN E. *A construção do conceito de adolescência no Ocidente*. Adolesc Saude. 2010;7(3):47-51

JODELET, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.). *As representações sociais* (p. 187-203). Rio de Janeiro: Eduerj.

LABRA, O. (2013). Social representations of HIV/Aids in mass media: some important lessons for caregivers. *International Social Work*, 0(0), 1-11. DOI: 10.1177/0020872813497380

LACAN, Jacques. *O seminário livro 5; as formações do inconsciente* (1957-1958). Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Trad. Vera Ribeiro; revisão de Marcus André Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

LE BRETON, David. (2011). *Antropologia do Corpo*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 318.

LOURO, Guacira Lopes. (2004). *Um Corpo Estranho: ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MEYER, Dagmar E. Estermann et al . "Você aprende. A gente ensina?": interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 1335-1342, June 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2006000600022&lng=en&nrm=iso>. access on 27 Aug. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2006000600022>.

MEYER, D. E. E. & FÉLIX, J. (2012). Estamos preparados para lidar com a prevenção das DST/HIV/AIDS em nossas práticas educativas? Relações e desafios entre formação de formadores/as e currículo. In: *Vulnerabilidade e Direitos Humanos: Prevenção e promoção da saúde Livro III - Pluralidade de vozes e inovação de práticas*. Curitiba: Juruá Editora.

MOREIRA, M. F. S. (2005). *Preconceito, Sexualidade e Práticas Educativas*. Em R. M. C. Libório & D. J. Silva (Orgs.), *Valores, Preconceitos e Práticas Educativas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

NASCIMENTO, V.L.V. *Contar ou contar: a revelação do diagnóstico pelas pessoas com HIV/aids*. 2002. Dissertação (Mestrado em). PUC. São Paulo.

OSÓRIO, L.C. *Adolescente hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

OUTEIRAL, J. (2003). *Adolescer*. Rio de Janeiro: Revinter

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento humano*. Porto

Alegre: Artmed, 2010.

PIZARRO, Maria Antônia Ribeiro Pinto. *Aids, resiliência e escola*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Ijuí, Santo Ângelo.

SALDANHA, A. A. W. *Vulnerabilidade e Construções de enfrentamento da soropositividade ao HIV por mulheres infectadas em relacionamento estável*. Tese de doutorado – Pós-graduação em Psicologia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo; 2003.

SEBEN, Gabriela et al. Adultos jovens portadores de HIV: análise dos processos subjetivos no enfrentamento da doença. *Psic*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 63-72, jun. 2008. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142008000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 fev. 2018.

SILVA, J., FONTES, K. S., SALDANHA, A. A. W., ARAÚJO, L. F. Aids, Estigma e Preconceito: a percepção da terceira idade. In: Anais do IX Congresso Virtual HV/Aids: A infecção VIH e o Direito. Disponível em: . Acesso em: 17 set. 2017.

SONTAG, S. *Doença como metáfora, AIDS e suas metáforas*. São Paulo: Companhia das Letras. 2007.

SPINK M. J. *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Rio de Janeiro. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. 2010.

SPINK, M, J. (org.). *Práticas Discursivas e Produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. Edição Virtual. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais., 2012.

VALLE, Carlos Guilherme do. Identidades, doença e organização social: um estudo das "Pessoas Vivendo com HIV e AIDS". *Horizontes antropológicos*. [online]. 2002, vol.8, n.17, pp. 179-210. ISSN 0104-7183.

Gênero Policial: o Mistério na Formação de Leitores

Crime Fiction: the Mystery in Readers Formation

Marcos Aparecido Pereira¹³
Epaminondas de Matos Magalhães¹⁴

Resumo

Neste trabalho são apresentadas reflexões acerca da narrativa policial enquanto gênero, sua importância no que se refere à descoberta do universo da leitura e dos prazeres que essa prática proporciona. Discutiremos, ainda, a relevância de um trabalho escolar, sem preconceitos com este tipo de narrativa, especialmente na idade da adolescência, haja vista que essa idade apresenta grandes potencialidades na formação de leitores literários, desde que apresentados a gêneros receptivos a eles.

Palavras-chave: Gênero policial. Formação de leitores. Adolescência; Escola.

Abstract

This article presents reflections about crime fiction as a genre, its importance in terms of discovering the universe of reading and in relation to the pleasures that this activity provides. We will also discuss the relevance of school work, without prejudice to this type of narrative, especially at the age of adolescence, because this age has great potential in the formation of literary readers if they are presented to genres receptive to them.

Keywords: Crime fiction. Readers formation. Adolescence. School.

1 Introdução

Leitura literária costuma estar presente em qualquer escola de Ensino Médio. Professores, geralmente da área de linguagem, tentam fazer com que seus alunos leiam. Dentre eles, sempre há alguns quixotescos de alma nobre que realmente acreditam no poder da leitura, os demais simplesmente respeitam o rito da catequização escolar e oferecem-na como salvação aos discípulos. Em ambos os casos, nem sempre as tentativas são bem-sucedidas, pois a presença da atividade não garante uma experiência positiva e frutífera na vida do sujeito em formação. Além disso, quando as especificidades de cada

¹³ Doutorando em Estudos Literários do PPGEL – UNEMAT, Mestre em Ensino pelo PPGEN – IFMT/UNIC; docente IFMT Campus Cáceres – Prof. Olegário Baldo. E-mail: marcos.pereira@cas.ifmt.edu.br

¹⁴ Doutor em Letras – Teoria da Literatura PUC – RS; Docente IFMT Campus Pontes e Lacerda, PPGEN-IFMT, PPGEL – UNEMAT. E-mail: epaminondas.magalhaes@plc.ifmt.edu.br

idade são ignoradas na tentativa de mediar a leitura é comum que as boas intenções do planejamento pedagógico se tornem inúteis.

O incentivo à leitura literária no Ensino Médio é, comumente, restrito ao trabalho com obras canônicas e com finalidade pragmática. Dessa forma, a mediação realizada por professores em sala de aula acaba deixando em segundo plano o prazer da fantasia proporcionado pelas narrativas de ficção em nome, exclusivamente, da importância e/ou da função da literatura na formação acadêmica, linguística, social, etc. Neste cenário, jovens leitores acabam por encarar a leitura literária como mais uma obrigação escolar que deve ser cumprida e apresentada como requisito para a obtenção de notas. Desta forma, a obrigatoriedade da leitura e o caráter de troca presentes em muitas instituições de ensino afastam os jovens dos livros e mingam o desejo e a curiosidade de experimentar outros títulos, gêneros, estilos e autores. E quando isso acontece é possível que se perca o leitor para sempre.

2 Material e Métodos

Acreditamos na relevância de procurar alternativas de leitura que sejam capazes de despertar o interesse dos alunos em diferentes idades/séries. Afinal, não é de hoje que os benefícios da leitura são propagados por professores e teóricos ligados à educação. Entretanto, é possível ponderar que a homilia não produz resultados verdadeiros se não tiver a capacidade de provocar os jovens. Optamos pelo gênero policial por acreditar que ele pode influenciar de forma positiva no processo de formação de leitores literários. Desta forma, o que se segue são reflexões, primeiramente sobre o gênero policial em e si, e, em seguida, argumentação teórica baseada em Aguiar & Bordini (1988), Petit (2013), Yamane (2008) e Aguiar (2001) que amparam-nos na defesa da experimentação desse gênero por jovens leitores e de que maneira ele pode contribuir no incentivo à leitura literária em sala de aula.

3. Resultados e Discussões

3.1 O jogo da descoberta

Todorov (2003, p. 65) explica que: “a grande obra, de certa forma, cria um novo gênero, e ao mesmo tempo transgredir as regras do gênero válidas até então”. Logo, há certa dificuldade em se estudar os gêneros literários por causa do caráter específico que,

inevitavelmente, acompanha toda criação estética. Assim, vários estudos já foram realizados no sentido de descrever e/ou categorizar diversas obras policiais levando em conta suas similaridades e/ou diferenças. Alguns desses estudos foram aqui usados para embasar as discussões acerca desse gênero, entretanto, é importante ressaltar que essas classificações não são estáticas.

No primeiro capítulo do livro *O romance policial místico-religioso: um subgênero de sucesso*, Fernanda Massi (2015) utiliza-se das teorias de Bakhtin e Todorov a fim de apresentar de que maneira elementos como crime, vítima e investigação (detetive) fizeram surgir um gênero literário que, desde seu nascimento, vem se modificando e possibilitando o desenvolvimento de narrativas policiais denominadas clássica, *noire*, suspense, etc.

Bakhtin (1997a) afirma que três elementos constituem um gênero discursivo e “fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado” (BAKHTIN, 1997a, p. 280 – grifo do autor): conteúdo temático, estilo e construção composicional. O primeiro diz respeito ao objeto, “conteúdo do pensamento enunciado” (BAKHTIN, 1997a, p. 290). O segundo desses elementos, o estilo, trata da “seleção operada nos recursos da língua” (BAKHTIN, 1997a, p. 280), ou seja, são os recursos linguísticos utilizados para atingir determinado fim. Enquanto isso, a construção composicional refere-se à estruturação interna do enunciado que é “relativamente estável” (IBDEM). Assim, pode-se dizer que a organização e a estrutura propostas por Allan Poe foram seguidas tanto pelos produtores quanto pelos leitores do gênero, afinal, “o gênero [...] informa o leitor sobre a maneira pela qual ele deverá abordar o texto” (COMPAGNON, 2003, p. 158). Portanto, aquele que busca a leitura de uma narrativa policial tem em mente determinados “padrões” (dos quais, neste caso, os mais elementares são o mistério, a vítima, o crime e a investigação).

Ao propor o jogo da investigação, fazendo com que o leitor admirasse e acompanhasse os passos do detetive (herói) na busca pela verdade dos fatos, Edgar Allan Poe, em 1841, esquematiza os moldes do gênero policial. Obviamente, depois de quase 200 anos, o gênero se modificou e continua se modificando, entretanto, a essência continua a mesma: uma “estrutura narrativa centrada na investigação em busca da identidade de um criminoso [que] pretende provocar medo no leitor, ligado ao mistério, ao desconhecido” (MASSI, 2015, p. 22).

Boileau & Narcejac (1991, p. 7,8) afirmam: “o romance policial é precisamente um gênero literário, e um gênero cujos traços são fortemente marcados que não evoluiu, desde Edgar Poe, mas que simplesmente desenvolveu as virtualidades que trazia em sua

natureza”. Assim, como descrito previamente, tem-se narrativas ora centradas no detetive (investigação), ora no criminoso, ora na vítima.

Desde [que surgiu], a narrativa policial conquista o público leitor por satisfazer seus anseios e lhe proporcionar prazer à medida que soluciona os enigmas, que apresenta respostas para questões aparentemente irresolúveis, que reestabelece a paz social punindo o criminoso por ter desrespeitado as regras de convivência, que determina um herói, representante do bem, lutando contra o mal instaurado por um assassino e, finalmente, que compartilha com o leitor o método de investigação utilizado pelo detetive a fim de ressaltar a honestidade desse sujeito, que não precisou de meios ilícitos ou injustos para condenar um criminoso. (MASSI, 2015, p. 22-23).

Sobre a temática, P. D. James (2012), em seu livro *Segredos do Romance Policial: história das histórias de detetive*, comenta:

o que acho fascinante é a extraordinária variedade de livros e escritores que essa pretensa fórmula consegue acomodar, e quantos autores consideram os limites e as convenções da história de detetive liberadores, e não inibidores, de sua imaginação criativa (JAMES, 2012, p. 17).

Além das características descritas até então, é preciso mencionar que a narrativa policial é, geralmente, “uma literatura objetiva” (BOILEAU; NARCEJAC, 1991, p. 26), enxuta, sem rebuscamentos visto que o foco desse tipo de literatura é a construção da relação articulada da investigação com o crime. Por isso, “os teóricos do romance policial sempre concordaram em dizer que o estilo, nesse tipo de literatura, tem de ser perfeitamente transparente, inexistente; a única exigência à qual obedece é ser simples, claro, direto” (TODOROV, 2003, p. 68). Isso porque o “verdadeiro romance policial prende-nos pela curiosidade ferida e dolorosa, mas, nessa mesma medida, agradável, porque a esperança de um desfecho satisfatório a sustenta e a excita sem descanso” (BOILEAU; NARCEJAC, 1991, p. 27).

Os contos ou romances policiais são publicados, em sua maior parte, em livros (físicos ou virtuais), em linguagem formal, tanto em primeira quanto em terceira pessoa. É muito comum o uso de um amigo do detetive narrando os fatos como ajudante-observador. Isto faz com que o leitor tenha uma versão parcial dos fatos e das pessoas, afinal, é preciso manter o jogo (esconder e revelar segredos ao mesmo tempo). Há duas histórias paralelas, a do criminoso e a do detetive, cujo desenrolar da narrativa vai pouco a pouco fundindo-as para o leitor.

Massi (2015, p. 23) afirma que: “detetive e criminoso realizam, paralelamente

os programas narrativos da manipulação, da competência, da performance e da sanção”. E acrescenta que a performance do investigador é a sanção do transgressor (MASSI, 2015). Nesse gênero, o leitor fica interessado não só pelo que aconteceu antes, mas também pelo que acontecerá mais tarde, ele se pergunta tanto sobre o futuro quanto sobre o passado (TODOROV, 2003, p. 74). Portanto, Rosenfeld (2007) explica que o leitor é um tipo de parceiro do personagem (geralmente do detetive) nessa jornada de faz-de-conta. E sobre isso, Candido (2007) lembra-nos que a leitura depende, basicamente, da aceitação da verdade do personagem por parte do leitor.

No gênero policial há diferenças também no tempo da narração. Enquanto no romance policial clássico (de enigma) se utiliza o passado, no romance *noir* é mais comum o uso do presente. Há também incontável gama de assuntos que podem ser trabalhados pelo autor de cada época e/ou sociedade. Entretanto, apesar das “diferentes possibilidades de desenvolvimento da narrativa policial” (MASSI, 2015, p. 34), o gênero ainda mantém o objetivo principal que é *o jogo da descoberta da verdade dos fatos*, que, possivelmente, é onde fundem-se o conteúdo temático, estilo e construção composicional do gênero.

É esse *jogo de descoberta* proposto pelo autor (em diferentes cenários socioculturais) que definirá a organização interna de uma narrativa, que se revela gradativamente (ou, em outras palavras, se esconde e se mostra). Além disso, para que o leitor aceite e entre no jogo (acompanhe a investigação e tente desvendar as pistas) é preciso que o autor empregue uma linguagem objetiva, clara e acessível. Da mesma maneira, as temáticas presentes no gênero são aquelas que servem de motivo para que o jogo aconteça. Geralmente, são temas que têm a ver com as intrigantes relações humanas na busca por poder e dinheiro, principalmente, os desejos e os sentimentos obscuros da alma e/ou da personalidade das pessoas.

Assim, as possibilidades criativas do autor são muitas e, de tempos em tempos, uma nova classificação surge,

no entanto, se [uma ou outra forma] vier a se tornar o germe de um novo gênero de livros policiais, isso não será argumento contra a classificação proposta; como já disse, o novo gênero não se constitui necessariamente a partir da negação do traço principal do antigo, mas a partir de um complexo de propriedades diferente, sem nenhuma preocupação de formar com o primeiro um conjunto logicamente harmonioso (TODOROV, 2003, p. 77).

Compreender as características que compõem determinado gênero, é, sem

dúvida, importante tanto no que concerne à leitura quanto à escrita. Entretanto, mais importante ainda é saber de que maneira ou com que propósito se usa determinado gênero literário; afinal, é em suas reais possibilidades de utilização que ele fará sentido na vida das pessoas. E, no caso do gênero policial, acredita-se, que os jovens leitores, seduzidos pelo *jogo da descoberta*, possam ver nele uma experiência positiva (prazerosa) de leitura.

3.2 Os prazeres do gênero policial

Aguiar (2001, p. 63) lembra que: “faz-se necessária uma adaptação de assunto, estilo, forma e meio em cada obra produzida para o pequeno leitor”. Logo, é importante prestar atenção às fases de desenvolvimento dos leitores a fim de se trabalhar e/ou indicar obras que sejam adequadas a determinado público. Isso porque a escolha dos personagens e da faixa etária são importantes para que essa identificação do jovem leitor aconteça (AGUIAR, 2001).

Os adolescentes, por exemplo, são mais facilmente cativados pela leitura quando elementos que despertam fascínio sobre eles, como o medo, mistério, aventura, desafio e curiosidade estão envolvidos na narrativa. Além disso, é sabido que: “aquilo que não divertir, emocionar ou interessar ao pequeno leitor, não poderá também transmitir-lhe nenhuma experiência duradoura ou fecunda” (COELHO, 1997, p. 145).

Assim, ao falar de mediação de leitura, Coenga (2010, p. 103) afirma que: “a distância entre o jovem e a leitura pode ser minimizada se a atividade for prazerosa. Para promover esse encontro amoroso, é necessário, antes de tudo, sensibilidade e coerência”. Assim, no processo de formação de leitores literários é importante o incentivo à leitura de gêneros receptivos a determinada série e/ou idade.

Aguiar e Bordini (1988, p.19) destacam que dos 12 aos 14 anos o leitor *entra* na “idade da história de aventuras ou fase de leitura psicológica, orientada pelas sensações”. Nessa fase, segundo elas, os jovens tomam consciência de si como pessoas, estão muito conectados com sensações e sentimentos, seus gostos, seus medos, desejos e vontades. E acrescentam que esse é o período em que:

o conhecimento da própria personalidade e o desenvolvimento dos processos agressivos ativam a vivência social e a formação de grupos. Os interesses de leitura preenchem as necessidades do leitor através de enredos sensacionalistas [...]” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 20).

No primeiro ano do ensino médio, série a que se propõe essa pesquisa, as

narrativas preferidas são aquelas que trazem personagens do cotidiano, mas com enredos que provoquem curiosidade, medo e surpresa (AGUIAR; BORDINI, 1988). Conclui-se, então, que o gênero policial pode proporcionar uma excelente iniciação de leitura, já que é na adolescência que “a ânsia de viver funde-se com a ânsia de saber, visto como o elemento fundamental que leva ao *fazer* e ao *poder* almejados para a autorrealização” (COELHO, 2000 p. 39, grifo da autora).

O gênero policial desperta “no leitor a paixão simples do medo, criada a partir da estranheza do crime, da identidade secreta do criminoso e da expectativa na resolução do enigma” (MASSI; CORTINA, 2009, p. 522). Deste modo, os professores têm em suas mãos ótimas ferramentas para introduzir e/ou estimular seus alunos, às vezes desacreditados da leitura, neste fascinante mundo de sonhos. Afinal, ler obras juvenis ou *best-sellers* é apenas o começo de uma longa convivência com os livros [uma vez que] um livro puxa outro, não há dúvida.

No mesmo contexto, Petit (2013, p.175) diz que “os *best-sellers* permitem desenferrujar os olhos e há alguns de qualidade que permitem soltar a imaginação, jogar com as palavras”. Logo, para descobrir e desfrutar dos benefícios que eles podem proporcionar, é preciso experimentar, *ler*, arriscar-se com a curiosidade de quem se lança numa aventura. Já que “o campo da ficção é rico e notavelmente amplo e nós todos temos nossos pratos favoritos” (JAMES, 2012, p. 141).

O gênero policial pode, assim, proporcionar um “empurrãozinho [...] para que o leitor potencial deslanche, e guiado por sua curiosidade, se aventure pelos caminhos infinitos que, em 3000 anos de criação literária, incontáveis autores foram abrindo para seus pares” (MEIER, 2001, p. 100). Isso porque as narrativas policiais “alcançam a adesão imediata do pequeno leitor, ao colocá-lo em busca da solução de crimes e delitos, num jogo de informações e suspeitas, que acelera o ritmo da narrativa e mantém o leitor interessado” (AGUIAR, 2001, p. 99).

Com esse tipo de narrativa é possível desvendar o mistério, juntar as pistas, prever os próximos acontecimentos, enfim, ser um leitor ativo no mundo criado pela ficção. Nela, o leitor precisa ser capaz de dialogar com o livro, ir, aos poucos, desvendando seu mundo enquanto penetra no reino das palavras como “agente que busca significações” (GERALDI, 2008, p. 91).

Ao falar sobre a formação de leitores com a ajuda de romances policiais, Yamane (2008, p. 10768) nos lembra que: “tratar de coisas que fazem parte do mundo e do interesse do jovem e da criança são essenciais para que a leitura seja adotada no cotidiano

de adolescentes e crianças. É preciso cativá-los sempre [...]”. Depois de cativados, apaixonados, eles seguirão seus próprios caminhos e também incentivarão aqueles que estão à sua volta.

Posto isso, conclui-se que o gênero policial pode ser usado com sabedoria em sala de aula como estratégia de leitura para os alunos, pois “[ele] é um caminho para fortalecer a memória e atenção necessárias para futuras leituras, consolidando o hábito de ler” (YAMANE, 2008, p. 10764). Ou seja, é um importante passo em direção a novos tipos de leituras, afinal, a formação do leitor literário não acontece no vazio, é preciso experimentar, investigar, dialogar com livros e com outros leitores. Uma leitura prazerosa é o principal incentivo para novas leituras e o gênero policial, por ser uma narrativa que envolve e seduz o leitor numa atmosfera de “medo, mistério, investigação, curiosidade, assombro [e] inquietação” (FREITAS, 2011, p. 3), pode ser uma significativa ferramenta para esta consolidação e/ou descoberta do gosto pela leitura em sala de aula.

Por conseguinte, neste ponto reside a relevância do contato dos jovens com o gênero policial, de forma que, impulsionados pelo prazer, eles possam buscar a literatura, não de forma automatizada ou unicamente impelidos pelas necessidades escolares, mas de forma que o gosto da descoberta possa ser parte ativa desse processo (PETIT, 2013), ou seja, como uma atitude consciente de enfrentar o desafio de descoberta e atribuição de sentido que o texto oferece (AGUIAR; BORDINI, 1988). Pois, a leitura “os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, sonhar [...]. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro” (PETIT, 2013, p. 19). Além disso, “o mistério é essencial para um enredo, e não pode ser apreciado sem inteligência. [...] Appreciar um mistério requer que uma parte da mente seja posta de lado, ruminando os pensamentos, enquanto a outra segue adiante” (FORSTER, 2005, p. 36). Ler histórias de mistério requer que o leitor seja um pouco de detetive, requer que ele leia e observe, archive e processe informações, sem deixar os detalhes passarem despercebidos.

Portanto, a leitura do gênero policial poderá auxiliar no aprimoramento das habilidades de leitura que envolvem o pensamento cognitivo, raciocínio lógico, a capacidade de concentração, a percepção e atenção aos detalhes, além, obviamente, da imaginação. Sobre esse último item, Maia (2001) diz que não podemos esquecer a imaginação, pois ela

contribui para a construção de vários tipos de conhecimento. O domínio científico tem necessidade do simbólico para compreender o real, que é ao mesmo tempo concreto e abstrato. O indivíduo tem necessidade de

seu lado imaginativo para descobrir diversos aspectos do real; assim, a imaginação não pode ser reservada somente aos poetas e aos sonhadores, mas faz parte do humano. (MAIA, 2001, p. 23).

O mundo da ficção é uma necessidade, pois ele estimula a imaginação e proporciona entretenimento, prazer e alívio temporário das ansiedades, tensões e traumas da vida, de acordo com James (2012). Além do mais, a “atividade mental [...] traz um prazer imenso” (POE, 2005, p. 48), a palavra (e, portanto, a literatura) também dá prazer (BARTHES, 2004), ao passo que o gênero policial “utiliza, para o prazer, os processos fundamentais da razão” (BOILEAU; NARCEJAC, 1991, p. 12). Desse modo, é possível concluir que o gênero policial une prazeres: o relacionado às faculdades analíticas (a que Poe se refere) e o da palavra, que instiga a imaginação e faz sonhar.

3.3 Encontrando pistas

A ficção sempre esteve misturada à realidade do homem desde o mais simples relato até a mais aprimorada criação artística de determinada cultura (CANDIDO, 2011). “Os relatos, dependem do ponto de vista de quem conta, supõe uma interpretação, ou seja, uma leitura construída segundo certas preferências e associações e, por isso, são *ficções*” (YUNES, 2014, p. 24, grifo da autora). Logo, é praticamente impossível separar a ficção do ser humano e, sobretudo, de sua história de leitura e escrita. Entretanto, num tempo não tão distante, muitos acreditaram que ficção era apenas entretenimento sem importância e que, sobretudo os mais jovens deveriam ficar “restritos às leituras mais ‘úteis’” (PETIT, 2013, p. 20, grifo da autora).

Foi devido a esse tipo de pensamento que, segundo Colomer (2007, p. 35), “os professores se inclinaram para os textos informativos, considerando-os fáceis de entender e de controlar ante às sutilezas das leituras literárias”. A escola, enquanto responsável (ou corresponsável) pelo ensino, deveria ensinar fatos, regras, acontecimentos e abandonar a fantasia literária tal qual Thomas Gradgrind, famoso personagem de Charles Dickens, cuja principal preocupação no ensino eram os números e os fatos; ou seja, não se deveria “perder tempo em divagações” (COLOMER, 2007, p. 36). Um pensamento que já aparecia na obra *A República*, na qual Sócrates, ao dialogar com Glauco, propõe que a poesia imitativa seja banida da cidade enquanto não puder demonstrar que não “é apenas agradável, mas também útil ao governo dos Estados e à vida humana” (PLATÃO, 2012, p. 269).

As leituras, nesse contexto, tanto na ficção quanto na vida real, deveriam ser

pragmáticas, focadas nas técnicas, definições e nomenclaturas. Logo, estavam preocupadas unicamente com um aprendizado funcional e imediato, o que, por sua vez, acabaria tendo um fim em si mesmo, como nos afirma Orlandi (2008). E, “ensinar a ler textos ‘funcionais’ continuou parecendo um conteúdo mais adequado para o êxito acadêmico e para a vida cotidiana nas modernas sociedades alfabetizadas” (COLOMER, 2007, p. 36, grifo da autora).

Aqui é necessário abrir um pequeno parêntese a fim de realizar um esclarecimento: não se pretende “opor a leitura considerada instrutiva àquela que estimula a imaginação” (PETIT, 2013, p. 28), pois acredita-se que elas sejam aliadas no processo de construção e formação do sujeito. Contudo, o olhar deste trabalho volta-se com mais atenção para a leitura ficcional devido a dois fatores: primeiro porque a leitura tida como educativa nunca “caiu de moda” quando se fala de estudo, ensino e desenvolvimento pessoal/profissional. E, em segundo lugar, porque, de acordo com Colomer (2007, p. 36), “a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais”.

Analisando a relação literatura e escola, Queirós (2014, p. 160) explica que: “a escola, por ser servil, quer transformar a literatura em um instrumento pedagógico, limitado, acanhado, como se o convívio com a fantasia fosse um bem menor”. Entretanto, a literatura é muito mais que um instrumento pedagógico, nela encontramos, às vezes, segundo Petit (2013, p. 41): “um pouco mais de verdade que em outras expressões linguísticas”, pois ela representa o nosso mundo e a nós mesmos. E, ao falarmos de jovens leitores, a literatura auxilia tanto a desenvolver suas potencialidades naturais quanto no amadurecimento durante as várias fases entre a infância e a vida adulta (COELHO, 1997).

Coelho (1997, p. 42, grifo da autora) ainda afirma que: “O ludismo (ou o ‘descompromisso’ em relação ao pragmatismo ético-social) é o que alimenta o literário e procura transformar a literatura na *aventura espiritual* que toda verdadeira criação literária deve ser”. Antes de ser funcional, a literatura é (ou deveria ser encarada como) uma aventura, um processo de prazer e de criação “capaz de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas” (PETIT, 2013, p. 7).

Portanto, a leitura ficcional é capaz de mobilizar nossos sentimentos e nosso raciocínio, comovendo-nos e tirando-nos de nosso lugar habitual e de nosso modo único de ver o mundo, fazendo com que sejamos capazes de enxergar a nós mesmo de maneira diferente (YUNES, 2014), levando-nos a descobertas e construções pessoais e coletivas. Assim, ler é abrir-se para o novo “pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se

transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente” (PETIT 2013, p. 43).

Os jovens devem ser inseridos no mundo de maneira positiva, com experiências humanizadoras e enriquecedoras que, segundo Candido (2011), são possibilitadas pela literatura. Além disso, eles precisam experimentar o novo (todos precisamos, afinal, na literatura há sempre algo novo a ser experimentado) e, a partir do novo, redescobrir-se. Morley (2007, p. 37, tradução nossa) diz que:

a leitura lhe fornece conhecimento; o conhecimento lhe dá poder; mas autoconhecimento ajuda você a compreender a formação e o desenvolvimento de suas próprias habilidades. Ela pode até ajudá-lo a realizá-las, e voar sozinho (MORLEY, 2007, p. 37, tradução nossa).

Segundo Foucambert (2002, p. 56), “ser leitor [...] é estar ciente da sua condição e da transformação de si mesmo, assim como dos outros e das coisas”. Yunes (2014, p. 32) corrobora ao afirmar que “ler é solidarizar-se pela reflexão, pelo diálogo com o outro, a quem altera e que o altera”. O leitor, portanto, é um transformador, transforma a si mesmo e ao mundo enquanto dialoga com o texto e, juntos, vão tecendo sentidos. Por isso Colomer (2007, p. 39) ressalta a importância de que o ato da leitura se configure em uma experiência positiva e que se realize pelo diálogo com a obra e a cultura.

“A literatura é um continente que contém muitos países, línguas e inúmeras contradições; é vasta, contém multidões” (MORLEY, 2007, p. 7, tradução nossa). Logo, mergulhar na leitura literária é tocar o infinito. Não importa a idade do leitor, já que “a fluidez da leitura nos ensina a necessária humildade para lidar com o ilimitado” (YUNES, 2014, p. 39).

Bakhtin (1997a, p. 413) diz que “não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado)”. Jamais seremos “deuses” do conhecimento, “somos aquilo que vamos adquirindo ao longo da vida” (FILHO, 2014, p. 136) num processo contínuo e jamais finalizado, no qual, a literatura nos guia adiante. Há sempre um novo olhar, um novo dizer, um pensamento a ser inventado e, sobretudo, uma nova ficção a ser imaginada.

A formação é um processo constante e quanto mais jovem é o leitor, maior importância e influência o texto terá sobre ele. Coelho (1997) destaca que a literatura é mediadora na tarefa de ajudar a criança (ou aqui, o jovem) a encontrar significado na vida

e também estar preparado para as dificuldades. O que nos remete ao doutor Barroso, advogado do livro *Gincana da morte* de Marcos Rey, no episódio em que recomendava ao jovem *office-boy*, Tim: “Enquanto não chegar a hora de decidir o que vai fazer na vida, leia. Tenha sempre um livro por perto. Poesia, romance, biografia, qualquer coisa. O melhor dos homens está nos livros” (REY, 1997, p. 13). A leitura proporciona experiências e reflexões para (e por) toda a vida. Ela ajuda a escolher o caminho e, parafraseando Robert Frost em *The Road not Taken*, isso faz toda a diferença.

A leitura faz parte do nosso processo de formação, pois a literatura nos faz sonhar e o sonho é uma forma de garantir nosso equilíbrio social (e pessoal), como afirma Candido (2011). Morley (2007, p. 2, tradução nossa) acrescenta que: “as histórias, como os sonhos, têm um meio de cuidar das pessoas, prepará-las, ensiná-las”. Além disso, nos jovens aprendizes, as narrativas sobre o mundo e o homem exercem fascinação “porque organizam o desconhecido como um relato [...] além de suscitarem o imaginário em plena fase de hiperatividade” (YUNES, 2014, p. 26).

Os jovens, sobretudo na fase de adolescência, precisam de atividades que ajudem a organizar seu mundo pessoal e canalizar energias; as narrativas ficcionais, por sua vez, são capazes de servir a esse propósito, além de encantar e dar vida ao pensamento imaginativo. Por isso, Colomer (2007, p. 27) diz que a literatura “ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura”.

Dadas tais observações, o incentivo ao diálogo com os livros precisa ser proposto ao jovem. Contudo, Petit (2013, p. 17) alerta que: “aos livros, os jovens preferem o cinema ou a televisão, que identificam com a modernidade, a rapidez e a facilidade”. Assim, em épocas em que o prazer efêmero e instantâneo proporcionado por vídeos (na televisão ou na internet) tornou-se moda social, sobretudo entre crianças e adolescentes, o prazer duradouro e prolongado da leitura literária ainda está por ser (re) descoberto. Isso porque o processo desencadeado pela literatura no leitor é catártico, purificador, como descrito Aristóteles (2010) e, ainda que não seja simples e rápido, quando desencadeado, “torna-se prazeroso e contínuo” (YUNES, 2014, p. 27).

É sabido que muitos alunos, em todos os níveis de ensino, têm dificuldades quanto à leitura (e escrita) confirmadas por pesquisas nacionais e internacionais que, de tempos em tempos, alarmam o país. São muitos os relatos dos problemas e das dificuldades enfrentadas por alunos e professores, que aparecem em todos os níveis de

ensino e que são encarados sempre como desafios para a educação nacional. Coenga (2010, p. 69) também expõe o tema: “muitos professores que atuam nas escolas primárias e até mesmo nas universidades se lamentam de que a maioria dos seus alunos lê mal, além de não saber escrever”.

Assim, oferecer, compartilhar e incentivar a leitura literária é (além de proporcionar prazer) auxiliar na formação integral dos jovens ou na “*formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da sociabilidade” (COLOMER, 2007, p. 31, grifo da autora). Portanto, passar, metaforicamente, de uma leitura fria, sem sentido (sem compreensão) para uma leitura que cria e dá vida por meio da imaginação é:

restituir-lhes a capacidade de pensar e de se expressar cada vez mais adequadamente em sua relação social, desobstruindo o processo de construção de sua cidadania que se dá pela constituição do sujeito, isto é, fortalecendo o espírito crítico (YUNES, 2014, p. 54).

Ou nas palavras de Petit (2013, p. 177) de forma que: “cada um possa elaborar a sua história, se construir, e não se perder em identidades postíças”. Dessa forma, ler é viver, assim como viver é experimentar, e a literatura auxilia os jovens na experimentação do mundo, tornando-os mais conscientes de si e de outrem, além de críticos e atuantes na comunidade global em que vivem.

Segundo Petit (2013, p. 40), às vezes: “nós nos consolamos das vidas, dos amores que não vivemos, com as histórias dos outros”; porém, segundo a mesma autora, a leitura é um espaço íntimo e muito povoado por: “fragmentos de frases, escritas ou ditas por outros, que juntamos e que revelam essa parte oculta de nós mesmos” (PETIT, 2013, p. 40).

Além disso, Filho (2014, p. 136) diz que: “a leitura e o ouvir histórias podem ser fortes componentes para formar o sentido da responsabilidade social de cada um de nós”. Portanto, acreditamos que a leitura precise ser redescoberta como prazer e fruição, que seja impulsionada, comentada e comungada, pois ela é a “mentira” ficcional que nos revela e nos ajuda a viver (LLOSA, 2016). É ela que permite “às novas gerações transitar pelas possibilidades de compreensão do mundo e desfrutar da vida que a literatura oferece” (COLOMER, 2007, p. 9).

Entretanto, para que isso aconteça, é preciso entender que a leitura é um processo que se constrói, e, não se constrói a partir do nada. Jauss (1994) menciona que a primeira

recepção de uma obra pelo leitor se dá pela avaliação e comparação com outras obras lidas anteriormente. Assim, “qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros” (GOULEMOT, 2011, p. 112). As experiências leitoras e vividas farão parte do repertório de leitura, serão elas que ajudarão o leitor a dar sentido ao texto lido. Por conseguinte, há leituras para todas as idades e para todos os leitores.

Além disso, “um livro torna-se um livro diferente de cada vez que o lemos” (MANGUEL, 2009, p. 22). Portanto, cada fase da vida proporcionará uma experiência diferente de leitura, conforme nos explica Calvino (1993). O mesmo autor acrescenta que, na vida adulta, deveríamos ter um tempo dedicado a reler obras que foram importantes na nossa juventude. E, lembra, ainda, que livros e leitores ver-se-ão num novo encontro, já que ambos mudam “à luz de uma perspectiva histórica diferente” (CALVINO, 1993, p. 11).

Ainda que não sejamos capazes de lembrar a maior parte da obra lida, ela já terá cumprido sua função e deixado “sua semente” (CALVINO, 1993, p. 10) através dos valores transmitidos, aventuras vividas, recordações guardadas e descobertas realizadas durante a leitura. Sendo assim, é imprescindível transitar pela diversidade literária, experimentar, inovar, descobrir, ler, reler e, sobretudo, redescobrir o livro, a nós mesmos, o outro e o mundo.

Os interesses de leitura são diversos e estar atento às suas fases é um importante passo na consolidação do prazer, pois, “em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma manobra” (PETIT, 2013, p. 13). O jovem precisa dessas possibilidades, principalmente os de origem mais humilde, como afirma Petit (2013). E, se a literatura também pode atuar neste sentido, e se queremos que os jovens sejam autônomos e senhores de seus próprios futuros é preciso que propiciemos a eles um divertido e prolífico encontro com a literatura. “Mas a maior dificuldade se encontra justamente em fazê-lo com prazer, sem adestramentos, delegando o desenvolvimento do processo ao próprio leitor potencial” (YUNES, 2014, p. 26).

A leitura configura-se de diversas formas na vida das pessoas, o processo de sedução atinge as pessoas com gêneros distintos e de diferentes maneiras: amor, paixão, amizade, companheirismo, tolerância e indiferença. Esse último, possivelmente, pelo desconhecimento e ausência de diálogo, “porque [o jovem] se sentiu perdido, porque a novidade o assustou, ou porque essa novidade lhe faltou” (PETIT, 2013, p. 167). Por isso, é tão importante que a criança ou o jovem tenha alguém para apresentar-lhe o caminho, auxiliá-lo, orientá-lo a fim de que o leitor não se perca. Petit (2013) fala sobre o mediador

e sua fundamental participação no processo de iniciação e acompanhamento do leitor a fim de que este seja capaz de “ultrapassar os umbrais” da leitura.

Sabe-se que não existem fórmulas mágicas e tampouco respostas que sirvam para todos, além disso,

[este] é um trabalho a longo prazo, paciente, muitas vezes ingrato, na medida em que é pouco mensurável, pouco ‘visível’ na mídia, e do qual os profissionais quase nunca têm um retorno, a menos que algum pesquisador passe por ali e estude precisamente esse impacto. (PETIT, 2013, p. 183, grifo da autora).

Entretanto, acreditamos que devemos fazer esse *trabalho*, pelas crianças, pelos jovens, por todos. Acreditamos, também, que esta é uma tarefa de *todos*, não somente daqueles ligados à escola, pois Orlandi (2008, p. 92) lembra que: “nem a escrita nem a leitura se esgotam no espaço escolar”. Do mesmo modo, Paulino & Cosson (2009, p. 67) afirmam que: “o letramento literário não começa nem termina na escola”. Dessa forma, quem leu um bom livro descobriu um segredo que deve ser passado adiante, multiplicado. A propaganda deveria ser feita, compartilhada, pois a interação entre leitores aprimora pessoas, seres humanos. De acordo com Manguel (2009), as leituras dos outros nos influenciam oferecendo novos olhares e percepções, sem, contudo, anular nossas próprias perspectivas. E a escola, devido a sua própria natureza, possui um espaço privilegiado para o *marketing* literário e a interação entre leitores (com variadas histórias de leitura e de vida).

4 Conclusão

Compreendemos, a partir de Todorov (2009) e Candido (2011), que a literatura expande nossas possibilidades de sentir, liberta-nos, eleva nossas formas de ler a vida, embeleza e dá sentido a ela. A literatura vive em nós e nós vivemos nos personagens da literatura. Nós inventamos a literatura e ela nos reinventa cotidianamente; logo, ela é muito mais que um simples entretenimento ou uma distração frívola, independentemente do gênero. Ao que nos cabe reafirmar que: precisamos da fantasia presente nas manifestações literárias para viver, afinal, se ela não nos faz, de fato, viver, ela nos garante uma vida melhor. E para comprovar isso basta perguntar-nos: o que seria da vida sem a literatura (em suas variadas formas)?

Ao longo de aproximadamente 200 anos, o gênero policial cresceu em número de narrativas, de detetives e de leitores. Os autores criaram e recriaram estilos que

encontraram, também, espaço na literatura destinada ao público juvenil. Os jovens leitores aceitaram (e ainda aceitam) o pacto criativo proposto pelo gênero. E isso acontece porque eles descobrem nessas histórias personagens peculiares, curiosos, destemidos, muitas vezes dotados de juventude, quase sempre heroicos e cheios de energia. Ao que nos cabe lembrar que são convenções compartilhadas com a obra (COLOMER, 2003) ou desejos de realizações pessoais (LLOSA, 2016) que fazem com que os jovens se identifiquem com esse universo ficcional, divirtam-se, inspirem-se, etc.

Portanto, o gênero policial é capaz de entusiasmar os estudantes, agitar sua imaginação e proporcionar-lhes uma experiência fecunda, capaz de afiançar a leitura literária e suas possibilidades de interação com o universo da fantasia. Uma prazerosa leitura abre caminhos rumo a novas buscas, novas sensações e outros prazeres, visto que, é o desejo que nos move em direção às possibilidades de experiências propostas pelo texto (BARTHES, 2004).

O gênero policial apresenta forças provocativas, integradoras e reveladoras. Primeiramente, porque tem a capacidade de atuar sobre as mentes e sobre os espíritos dos jovens levando-os a desenvolver suas potencialidades naturais de imaginar, sentir e refletir (COELHO, 1997), o que, por sua vez, guia o leitor para interlocuções com a cultura e com a sociedade abalando a própria consciência (BARTHES, 1987). Logo, este gênero possui forças potencializadoras da leitura literária capazes de inserir o jovem no universo dos livros. Neste processo, uns encontram o prazer imediatamente, outros vão adentrando à narrativa bem devagar, com a inexperiência de quem percorre um bosque pela primeira vez (ECO, 1994), ou de quem depara-se com seu primeiro grande mistério, mas, pouco a pouco, descobrem um lugar do qual não querem mais sair.

Referências

AGUIAR, V. T. (coord.). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AGUIAR, V. T. *Que livro indicar? Interesses do leitor jovem*. Porto Alegre: Mercado Aberto/IEL, 1979.

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ARISTÓTELES. *Arte Poética*. São Paulo: Martin Claret, 2010.

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

- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BOILEAU, P.; NARCEJAC, T. *Romance policial*. São Paulo: Ática, 1991.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- CALVINO, Í. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- CANDIDO, A. *A literatura e a formação do homem*. Revista Remate de Males, 1999. Disponível: <http://revistas.iel.unicamp.br/article/3007> Acesso 23 jun. 2017.
- CANDIDO, A. *A Personagem de Ficção*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.
- CANDIDO, A. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- COELHO, N. N. *Literatura Infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 1997.
- COENGA, R. *Literatura e letramento literário: diálogo*. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.
- COMPAGNON, A. *O demônio da Teoria*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- COSSON, R. *Letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2009.
- ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FILHO, F. G. Práticas leitoras (de cor... coração): algumas vivências de um contador de histórias. In: YUNES, E. (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2014.
- FORSTER, E. M. *Aspectos do romance*. São Paulo: Globo, 2005.
- FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- GERALDI, J. W., et al. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2008.
- GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger

- (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- JAMES, P. D. *Segredos do romance policial: história das histórias de detetives*. São Paulo: Três Estrelas, 2012.
- JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- LLOSA, M. V. *La verdad de las mentiras*. Livro digital. Alfaguara, 2016.
- MANGUEL, A. *No bosque do espelho*. Portugal, Alfragide: Dom Quixote, 2009.
- MASSI, F. *O romance policial místico-religioso: um subgênero de sucesso* [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015.
- MASSI, F.; CORTINA, Arnaldo. *A constituição narrativa dos romances policiais mais vendidos no Brasil no século XXI: canônica ou inovadora?* Estudos linguísticos, v. 38, set-dez, p. 521-530, São Paulo, 2009.
- MEIER, B. *Ler obras juvenis ou best-sellers é apenas o começo de uma longa e produtiva convivência com os livros*. in VEJA ed. 2217, ano 44, nº 20, 2011.
- MORLEY, D. *Creative Writing*. New York: Cambridge University Press, 2007.
- ORLANDI, E.. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 2008.
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- PLATÃO. *A República*. Brasília: Kiron, 2012.
- QUEIRÓS, B. C. *Literatura: leitura de mundo, a criação de palavra*. In: YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2014.
- REY, M. *Gincana da morte*. São Paulo: Ática, 1997.
- ROSENFELD, A. *Literatura e Personagem*. In: *A Personagem de Ficção*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.
- TODOROV, T. *Poética da prosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- YAMANE, S. Y. *Romance policial: um degrau na formação do leitor*. VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2008, p. 10763 - 10768. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais.pdf> Acesso em: 18 fev. 2017.
- YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loy.

Letramento Digital na Formação de Professores de Língua Portuguesa

Digital Lettering in the Training of Portuguese Language Teachers

Marizete Alves Neves Ten Caten¹⁵

Claudia Lucia Landgraf P. Valerio da Silva¹⁶

Resumo

O presente trabalho é o resultado da pesquisa de Mestrado em Ensino, intitulado Letramento Digital na Formação de Professores de Língua Portuguesa, pensado a partir do seguinte problema: o que dizem os professores a respeito do letramento digital na formação contínua para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do Ensino Médio que receberam o *Tablet* Educativo? O estudo objetivou analisar os dizeres dos professores sobre o letramento digital na formação contínua para o uso das TIC e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Para atingir esse objetivo, buscamos, especificamente, compreender o processo de formação contínua dos professores; identificar as lacunas existentes na relação entre a formação e o ensino quanto à utilização dos recursos tecnológicos na escola. Trabalhamos com a metodologia da pesquisa qualitativa, utilizando entrevista semiestruturada, questionário e observação. Os dados analisados, consideraram duas categorias: a de Formação Contínua de professores e a de Letramento Digital. Os resultados revelaram que a formação docente acontece, constantemente, nas escolas, mas com restrições em atender às necessidades formativas dos professores, principalmente, as específicas de sua disciplina de atuação, e que a prática de letramento digital ainda é um desafio para os professores, uma vez que as escolas apresentam problemas, desde questões pedagógicas e formativas até as de infraestrutura.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Letramento Digital. Tecnologias

Abstract

This work is the result of a Master's in Education research, entitled Digital Literacy in the Training of Portuguese Language Teachers, based on the following problem: what teachers say about digital literacy in continuing education for the use of Information Technologies Information and Communication-ICT and its use in the teaching-learning process of high school students who received the Educational Tablet? The study aimed to analyze the teachings of teachers about digital literacy in continuous training for the use of ICT and its use in the teaching-learning process of students. In order to achieve this objective, we seek, specifically, to understand the process of continuous teacher training; identify the gaps in the relationship between training and education regarding the use of technological resources in schools. We work with the methodology of qualitative research, using semi-structured interviews, questionnaires and observation. The analyzed data considered two categories: Continuous Teacher Training and Digital Literacy. The results revealed that teacher training takes place, constantly, in schools, but with restrictions in meeting the training needs of teachers, especially those specific to their discipline, and that the practice of digital literacy is still a challenge for teachers, since schools have problems, from pedagogical and training issues to those of infrastructure.

Keywords: Teacher training. Digital Literacy. Technologies.

¹⁵ Mestre Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Mestre, marizetecaten@gmail.com

¹⁶ Doutora em docente do programa stricto Sensu UNIC-IFMT. Cuiabá-MT. Brasil. E-mail: claudia.valerio@cba.ifmt.edu.br

1 Introdução

As tecnologias de informação e comunicação estão presentes em todas as dimensões sociais, política, econômica e cultural, trazendo um aglomerado de informações às pessoas, principalmente às crianças, jovens e adolescentes, que têm, na maioria das vezes, mais tempo e contato com as tecnologias do que nós, pais, professores, enfim, nós a quem muitos autores chamam de “imigrantes digitais”.

Segundo Marc Prensky (2001), nossos alunos mudaram radicalmente; não são mais os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado. Desse modo, vemos que as crianças e os jovens estão imersos em uma nova cultura social que se dá em rede.

É nessa realidade que esses adolescentes estão imersos e em formação, de modo a constituir os profissionais do futuro, os quais deverão saber lidar com esses artefatos culturais na vida.

O movimento social e tecnológico tem impactado a expectativa dos alunos quanto ao papel da escola, uma vez que grande parte das instituições escolares está pouco preparada para atender a esses anseios. No caso da educação cabe considerar a necessidade de busca por estratégias de ensino que atendam a um contexto atual de alunos.

Assim, acreditamos que a Escola é o ponto de partida para sistematizar e significar os conhecimentos oriundos do meio social. Os professores dessa sociedade da informação precisam estar preparados para acompanhar os avanços culturais e tecnológicos que vêm acontecendo a todo instante.

Diante do contexto apresentado, este trabalho surgiu como decorrência das necessidades impostas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação - TIC empregadas na Educação, em uma sociedade movida pela informação, atingindo o letramento digital.

Isso fez com que aumentasse a exigência para a compreensão desse mundo digital, para a imersão nele, aguçada pela pesquisa e pela curiosidade, como integrantes do processo de ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento desse estudo baseou-se em autores que vêm realizando discussões relativas às apropriações das novas tecnologias na educação, elucidando a compreensão das relações entre formação contínua de professores, letramento, letramento digital, entre eles: Nóvoa (2000), Tardif (2002), Kato (1986), Soares (2001,2002), Rojo (2012), Coscarelli e Ribeiro (2007), Xavier (2005), Santaella (2004), etc.

Os professores, sujeitos, envolvidos na pesquisa são majoritariamente do sexo

feminino (08) e um (01) do sexo masculino. Apresentam uma média de 45 anos de idade, tendo o professor mais novo 28 anos e o mais velho, 58. Quanto à experiência profissional, temos 04 deles com mais de 20 anos de serviço, 02 com 06 anos, 02 com 03 e um com 01 ano na carreira do magistério. Em relação à habilitação, são professores do ensino médio que possuem formação em Letras, com especialização.

Se, em geral, a qualidade da educação está centrada em inovações curriculares e didáticas, ela não pode ficar à margem das tecnologias disponíveis para levar adiante as reformas e inovações educativas e nem das formas de gestão que possibilitem sua implantação.

Nesse contexto, incorporar as tecnologias de informação e comunicação, como recursos básicos comuns, é contribuir para que haja mais vinculação entre contextos de ensino e culturas que se desenvolvem fora do âmbito escolar.

As discussões apresentadas na pesquisa estão centradas nas reflexões acerca da formação docente, letramento, multiletramentos e letramento digital, na formação contínua, com o uso das TIC.

De acordo com Soares (2002), o termo letramento digital é usado para referir-se à prática de leitura e escrita, no meio digital, possibilitada pelo uso do computador e da internet, prática essa em que o sujeito, além de ler e interpretar, tem a possibilidade de interagir. Entende-se que a inserção nas redes sociais, a leitura em ambiente digital, o domínio das ferramentas tecnológicas e outras questões essenciais da era digital apontam para um perfil de professor com domínio de habilidades requeridas pelas TIC.

Além de interpretar e fazer repercutir sua interpretação no convívio social, a interação passa a ser uma intervenção, na medida em que o sujeito tem a possibilidade de avançar nas práticas de interação com o texto.

Assim, surgem novas modalidades de leitura e de escrita, o que desencadeia novas práticas e novos eventos de letramento, tanto no que se refere à liberdade de escolha de caminhos a serem explorados, como também na possibilidade de intervenção sobre esses conhecimentos.

Os professores promovem o que Rojo chama de multiletramentos, “[...] deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais”. (ROJO, 2009, p.107). Esses letramentos preparam o leitor para a recepção, apreciação e a produção dos hipercontos multissemióticos.

Diante de tal contexto, torna-se essencial destacar a importância da formação

contínua para o letramento de professores para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC - nas escolas. Para isso, são necessárias políticas de qualificação voltadas para esses profissionais, a fim de que façam uso dos recursos informatizados em sua prática pedagógica.

Na década de 80, com o surgimento das propostas de professor reflexivo e suas práticas de reflexividade, têm início novas leituras sobre o papel desse profissional e sua identidade docente, valorizando suas formas de expressão, pensamento, cultura, crenças e valores. Seu perfil adquiriu o sentido de que ele é sujeito e não mero executor das funções de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, o que as propostas de reflexividade têm a ver com a formação contínua? Sugerir estudos com professores, a partir de uma visão crítica e reflexiva, é possibilitar o aprendizado desses profissionais por um caminho emancipatório, além de conscientizá-los da transformação do mundo como ato político. A ênfase que é dada ao termo “professor reflexivo” ocasionou um movimento de se pensar o que é ser professor, com seus valores, sua formação e seu papel na sociedade.

Segundo Costa e Gamboa (2013), no contexto atual, o Ensino Médio tem que articular tecnologia ao currículo e preparar para a compreensão do mundo pela utilização racional da natureza com o trabalho.

Além disso, as reformas que vêm sendo implantadas no Ensino Médio precisam conduzir os egressos à autoformação, possibilitando-lhes o desenvolvimento de potencialidades perante um mundo em constante transformação.

Assim, ao se pensar em formação docente, é preciso pensá-la além da questão que envolve a formação inicial, pois os professores constituem seus saberes num processo reflexivo permanente, como aponta Pimenta: “[...] reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. (PIMENTA, 1997, p.11)

Para Kenski (2012), a rapidez dos avanços tecnológicos repercutiu no crescimento extraordinário de novas tecnologias, incorporadas ao cotidiano. A ampliação do acesso e o uso das redes digitais têm provocado grandes alterações em toda a sociedade: na economia, na política, na cultura e na educação.

Percebemos que os alunos têm mais facilidade que os professores para buscar informações, por meio da tecnologia colocada à sua disposição, à qual estão mais habituados, de modo que vivenciam a utilização de tecnologias, como suporte pedagógico no ensino-aprendizagem, de forma positiva, deixando professores à mercê de um

cotidiano diferente do aprendizado nos bancos escolares.

Desse modo, além de muitas pesquisas de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) serem publicadas sobre os estudos do Letramento Digital, temos também essa discussão nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, como um Projeto de Ensino a ser trabalhado em sala de aula.

O letramento digital é relevante em todas as áreas do conhecimento e precisa ser trabalhado de forma significativa, para que não se torne apenas uma atividade descontextualizada de sala de aula. A familiarização com as novas tecnologias se ajustam num contexto em que elas são ferramentas que podem ser úteis e nos ajudar, nas tarefas do dia a dia, ou no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Marcelo assegura que

A pedra fundamental para o sucesso ou fracasso de uma pessoa, região ou país, da sociedade do conhecimento está na educação. Se nos movemos para uma sociedade de informação e conhecimento, são as instituições de ensino que devem atuar como balizas, como modelos no processo de formação de novos cidadãos, além de treinar ou desenvolver pessoas ao longo da vida. (MARCELO, 2013, p. 26)

Sendo assim, há que se direcionar a aprendizagem para a compreensão ampla de ideias e valores indispensáveis no contexto atual, pois é importante ter conhecimentos, habilidades e formação profissional docente que assegurem o preparo para o desempenho profissional, de acordo com os novos padrões tecnológicos e com as formas de gerenciamento do trabalho a eles associados.

Abordagem do o perfil do Leitor na Cultura Digital

Neste item, foram abordadas as reflexões acerca das mudanças no ato de ler, no computador e nas telas digitais, uma vez que as tecnologias digitais exigem de seus usuários o desenvolvimento de novas habilidades. A leitura no ciberespaço possui características próprias. Imagens, sons, movimentos, letras e cores são aspectos presentes, no mesmo instante, em uma mesma página da web.

Por isso, na sociedade da informação, desenvolver o letramento digital está sendo uma necessidade, uma vez que recursos tecnológicos, como computadores, televisores, celular smartphone, entre outros, na maioria das vezes, estão presentes no dia a dia das pessoas. Assim, as informações chegam em grande quantidade e com muita rapidez para nossos alunos, e, a escola ainda está distante dessa realidade.

É para essa sociedade da informação que professores e alunos devem estar preparados, nos mais diversos sentidos. A necessidade de atualização é constante, pois os recursos tecnológicos e as mídias digitais estão sempre mudando, atualizando-se, modificando a forma de trabalhar a informação. Professor e aluno estão tendo papéis diferentes dos tradicionais. É necessário estar pronto a colaborar, trocar ideias, compartilhar conhecimento, interagir com o outro.

Segundo Santaella (2004), a escola, como instituição responsável por ensinar o saber científico tem como incumbência desenvolver o letramento com os alunos, a partir de diversas práticas de leituras para o contexto social, formando novos leitores.

Entretanto, há de se discutir o tipo de leitura feita por meio de recursos tecnológicos e digitais, podendo acontecer, diante da tela do computador, por hipertexto, uma leitura não linear, adquirindo um novo sentido que lhe é dado, ou por meio de textos digitais e digitalizados, além dos impressos.

Santaella (2004) descreve o novo tipo de leitor que emergiu com as redes de comunicação. Para isso, utilizou o termo leitor imersivo, ao aplicar o princípio da generalização. Sistematizamos a multiplicidade dos leitores em três classificações.

Quadro 1 - Tipos de Leitores

Leitores	Perfil
Contemplativo ou meditativo	- Não precisa do auxílio do outro para ler; - Faz leitura isolada, silenciosa e paulatina; - Sequência de leitura-linear; - Leitura do manuseio, num espaço privado.
Movente ou Fragmentário	-Leitor de formas, volumes, massas, interações de forças, movimento; -Convive com diferentes signos, além da velocidade e da intensidade das imagens nesse universo.
Imersivo ou Virtual	-Surge da multiplicidade de imagens e ambientes virtuais de comunicação imediata; -Nasce inserido nos centros urbanos; -Navega entre nós e conexões não lineares;

Fonte: Santaella (2004).

Com esses três tipos de leitores apresentados por Santaella (2004), percebemos que existe uma reconfiguração da prática da leitura na cultura digital presente na sociedade. A partir dessa realidade, vemos que novos caminhos estão sendo trilhados para interagir com os textos multimodais. Por isso, justificou-se explanar, mesmo que brevemente, sobre os novos formatos de textos e os novos leitores que surgiram no século XXI, como é o caso do leitor imersivo.

É importante salientar que Santaella (2004) foca não somente as características de perfil dos leitores, mas ressalta as habilidades que os diferem, e as transformações sensoriais e cognitivas:

Não é mais tampouco um leitor contemplativo que segue as sequências de um texto, virando páginas, manuseando volumes, percorrendo com passos lentes a biblioteca, mas um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, em um roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeos, etc, (SANTAELLA, 2004, p 33).

Contudo, as semelhanças não levam a menosprezar o fato de que se trata de uma forma inteiramente nova de ler, distinto não só do leitor contemplativo da linguagem impressa, mas também do leitor movente, pois não se trata mais de um leitor que esbarra em signos físicos, materiais, como é o caso deste segundo tipo de leitor, mas de um leitor que navega numa tela de computador, programando leituras, de forma alinear, num universo de signos que se mesclam.

Dessa forma, esta pesquisa enfatiza o tipo de leitor imersivo que faz leitura por meio de celulares, tablets, computadores e a internet, exigindo o poder de seleção e rapidez.

Em conformidade com a autora, vale dizer que, mesmo que haja uma sequencialidade histórica no aparecimento de cada um desses tipos de leitores, isso não quer dizer que um exclui o outro, que o aparecimento de um tipo de leitor leva ao desaparecimento do tipo anterior. Ao contrário, não parece haver nada mais cumulativo do que as conquistas da cultura humana. Dessa maneira, “[...] o que existe, assim, é uma convivência e reciprocidade entre três tipos de leitores, embora cada tipo continue, de fato, sendo irreduzível ao outro, exigindo, habilidades perceptivas, sensório-motoras cognitivas distintas”. (SANTAELLA, 2004, p 19)

Diferentemente da mídia de massa e tradicional, em que a informação já vem pronta, sem necessidade de seleção, o livro impresso, por exemplo, oferece ao leitor a percepção de totalidade, coerência e identidade. Diante da tela do computador, a situação é outra, uma vez que a leitura diante dela segue outro caminho, ou seja, o caminho do texto não linear, cheio de hiperlinks que leva o leitor a uma navegação, à deriva, para uma leitura mais dinâmica que pode ser bem diferente da leitura de um texto impresso.

A prática social de leitura tem passado por inúmeras transformações, ou seja, não podemos comparar o modo de ler do século passado com o atual. Os modos de ler se

modificaram, por ser um processo histórico, cultural e, então, cabe à escola acompanhar essas transformações, as novas formas de ler em uma cultura digital.

Dessa forma, para trabalhar melhor o letramento desse leitor, que se configura em um tipo de leitor imersivo, mas, além de considerar os conhecimentos históricos desse leitor, é preciso entender as características desse tipo de leitor para buscar desenvolver um ambiente de aprendizagem adequado aos novos aprendizes que são usuários contínuos da web e de tecnologias móveis, como smartphones, tablets, etc.

Nesse contexto, Santaella (2004), buscou entender quem é esse novo leitor do século XXI, quais foram as transformações sensoriais, perceptivas e cognitivas que desencadearam uma acentuação de sua sensibilidade, pois “[...] por serem nativos digitais, os leitores imersivos não se sentem motivados a atuar em ambientes estáticos, pois são habituados a manipular conteúdos e a ser reprodutor e autor desses conteúdos”. (SANTAELLA, 2004, p. 16).

Portanto, o ato de ler passou a não se restringir apenas à decifração de letras, mas veio incorporando as relações entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, texto e diagramação.

Assim, a revolução digital traz, como inovação, o fato de que não há processo de aprendizagem transmissível à geração dos novos leitores, pois o que pode acontecer é que o novo leitor de um futuro bem próximo não passará mais pela leitura do material impresso. A aprendizagem desses novos leitores ocorrerá por simulações, por descobertas, por colaboração, pelo processo de interação e interatividade de ambientes híbridos, nessa biblioteca sem fronteiras das infovias da informação e da comunicação.

Santaella (2007) ainda afirma que a revolução nos meios digitais é um enorme desafio para todos os profissionais comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem, nos ambientes digitais, que vão perdendo a sua hegemonia e abrem espaços visíveis para outros recursos tecnológicos.

Não resta dúvida de que a produção e a circulação de textos virtuais trazem grandes desafios para a educação formal das novas gerações. Na tecnologia de ambiente em rede, o texto pode ser acessado, mesmo que o leitor esteja distante do lugar onde ele se encontra armazenado.

2 Material e Métodos

Em relação à metodologia, a pesquisa alicerçou-se numa abordagem qualitativa,

pois, de acordo com Flick (2009), essa abordagem consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível.

É, portanto, a abordagem que mais se adequou à proposta desta pesquisa, permitindo fazer uma interpretação e levantamento dos dados, de forma mais subjetiva e investigativa, por meio de técnicas adequadas às finalidades do estudo, e também, a partir de questionários e entrevistas com professores de Língua Portuguesa que atuaram no Ensino Médio as quais foram contempladas com o projeto “*Tablet Educacional*”, distribuído às Escolas de Ensino Médio da rede pública de ensino.

Vale destacar que O *Tablet Educacional* fez parte de um projeto do Governo Federal, lançado em 2011, através de uma ação do FNDE, por meio do Proinfo Integrado, que visa a formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação –TIC - no cotidiano escolar.

Este programa está articulado à distribuição de equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais disponibilizados pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais, que têm como objetivo trabalhar a inclusão digital de professores e alunos. O projeto contou com a distribuição de tablets para professores e alunos do Ensino Médio das escolas públicas.

Os tablets são propriedades do estado e foram cedidos, primeiro, aos professores do Ensino Médio, para que tivessem acesso aos equipamentos, conhecessem e se familiarizassem com o aparelho, e, a partir desse conhecimento, fizessem uso na prática docente. Após a entrega dos equipamentos aos professores, seria a vez de os alunos do ensino médio receberem o equipamento, porém isso não aconteceu, pelo menos, em nosso município.

A justificativa do programa remete à criação de um espaço escolar atrativo, que possibilite dinamizar a abordagem do conteúdo, de forma a estimular e ampliar o interesse do aluno pelo aprendizado, além de facilitar e favorecer a execução do trabalho educativo realizado pelos professores. A concepção do programa, no entanto, não considerou estratégias de capacitação para os docentes e nem a disponibilização de informações aos alunos acerca da parte funcional e operacional dos tablets.

De acordo com o projeto, os equipamentos foram disponibilizados para revolucionar a educação, atendendo a um sonho de educadores do século XXI, no qual, cada adolescente com seu próprio tablet, carregado de material didático digital, teria a possibilidade de ampliar a experiência de ensino e acesso instantâneo à informação.

O trabalho em estudo apresenta três capítulos, sendo que o primeiro traz o referencial teórico sobre a compreensão do processo histórico da formação contínua em Mato Grosso; o conceito de alguns autores a respeito das tecnologias de informação e comunicação; os estudos do letramento; do surgimento e necessidade do multiletramento e do letramento digital.

O segundo capítulo diz respeito à opção metodológica, às técnicas utilizadas para produção dos dados, aos sujeitos e *locus* da pesquisa. No terceiro capítulo relata a análise dos dados gerados no decorrer da pesquisa, com registros das observações feitas nos momentos das formações na escola.

Para se ter uma melhor visualização e compreensão dos dados analisados nos questionários e entrevistas, foram utilizados fragmentos de relatos das falas dos professores, além de alguns gráficos e tabelas, que, após inseridos, foram analisados qualitativamente.

Na fase de levantamento de dados para esta pesquisa, foi utilizada como técnica os seguintes instrumentos: a entrevista semiestruturada gravada em áudio ou filmada e o questionário com perguntas abertas e fechadas, os quais estão anexados no final deste capítulo, e a observação.

Para entendermos, de forma mais clara, essas técnicas, vejamos o que dizem alguns autores. Segundo Triviños (1987), podemos entender por entrevista semiestruturada:

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. TRIVIÑOS (1987, p 146)

Isso nos faz perceber que, por meio de leituras históricas, a entrevista nem sempre foi vista da mesma forma, ou seja, ela é muito relevante ao objetivo que lhe é proposto, valorizando a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecedoras da investigação.

Se o pesquisador quer obter dados, informações que lhe são pertinentes para o resultado da pesquisa, que não são suficientes apenas através de pesquisa bibliográfica, deve partir para a entrevista, pois ela dará conta de buscar dados mais subjetivos e

consistentes, uma vez que são ouvidos os entrevistados, dando-lhes a possibilidades de falar abertamente e com segurança.

A primeira etapa metodológica desenvolvida foi a utilização das entrevistas semiestruturadas, individuais, dialógicas, com os professores. Pensar essas entrevistas é proporcionar trocas dialógicas entre sujeitos e pesquisador.

Em relação ao uso do questionário, apesar de a pesquisa ter caráter qualitativo, foi feito a utilização desse instrumento, pensando na praticidade em processar alguns dados coletados, como quantidades de alunos e professores que frequentam e fazem uso do laboratório de informática das escolas, quantos professores possuem e utilizam *tablet*, tecnologias disponíveis na escola, enfim, há a necessidade de obtermos algumas respostas que poderão ser associadas à quantidade, mais precisamente, por meio do uso do questionário.

Ao utilizar a técnica da observação dos momentos formativos, ocorreu a possibilidade de acompanhar os momentos de formação dos professores, com mais proximidade, no seu acontecer histórico e no processo real de utilização. Desse modo, não foram criadas situações artificiais, o que permitiu a coerência.

Para esse momento de observação, foi trabalhada a técnica de participante como observador. No papel de participante como observador, ao contrário do participante completo, o pesquisador teve o prévio consentimento por parte da comunidade a ser observada. Os sujeitos, neste caso, sabem do caráter científico do estudo, podendo haver acordos, algumas obrigações e promessas, discutidos antes do início da pesquisa.

3 Resultados e Discussão

Em relação à análise e resultado da pesquisa percebe-se a consideração de duas categorias: a categoria de Formação Contínua e a de Letramento. A primeira trata do campo conceitual que visa garantir a compreensão sobre a formação de professores de Língua Portuguesa para o Letramento Digital, e a segunda, sobre o letramento digital, multiletramentos e leitor imersivo na cibercultura.

Como resultado, o estudo evidenciou os aspectos da formação dos professores de Língua Portuguesa no ensino médio e suas demandas em relação ao letramento digital, por meio da formação docente, com o uso das tecnologias de informação e comunicação.

A partir disso, podemos dizer que os docentes, que atuam no ensino médio, encontram-se em processo de formação em relação ao letramento digital, mais

precisamente para ter um bom desempenho profissional. Além disso, a pesquisa evidenciou que os professores, no espaço de formação contínua, têm acesso restrito às TIC, e também fazem pouco uso do tablet e, mais, do celular, a fim de contribuir nas discussões nos momentos da formação.

Os professores participantes da pesquisa têm mais acesso às tecnologias de informação e comunicação, por necessidade pessoal, mesmo entendendo que precisam atender às exigências de uma sociedade da informação, e que a escola precisa estar inserida nessa cultura digital, sendo que a maioria tem ciência de que muitos alunos dominam as tecnologias, o mundo das redes sociais, porém, isso não representa ser letrado digitalmente.

Assim, as reflexões sobre os dados da pesquisa com os professores, a partir do projeto tablet, confluem no sentido de evidenciar que o letramento digital contribui na formação de sujeitos conscientes, críticos e capazes de gerenciar com mais êxito as informações oriundas das mídias digitais.

Isso pode provocar não só uma revisão do papel do professor, como profissional e educador, mas, também, uma revisão de sua formação, a qual deve ser mais voltada para a prática e o uso das novas tecnologias aplicadas à educação.

Conforme Valente (2007), acreditamos que a formação requer, além da mudança de postura do professor, uma sólida base em psicologia do desenvolvimento e da construção do conhecimento, bem como em aspectos computacionais. Nesse sentido, deve-se prover, equilibradamente, conhecimentos na área de psicopedagogia e de novas tecnologias, oferecendo tanto a teoria quanto a possibilidade de colocá-la em prática.

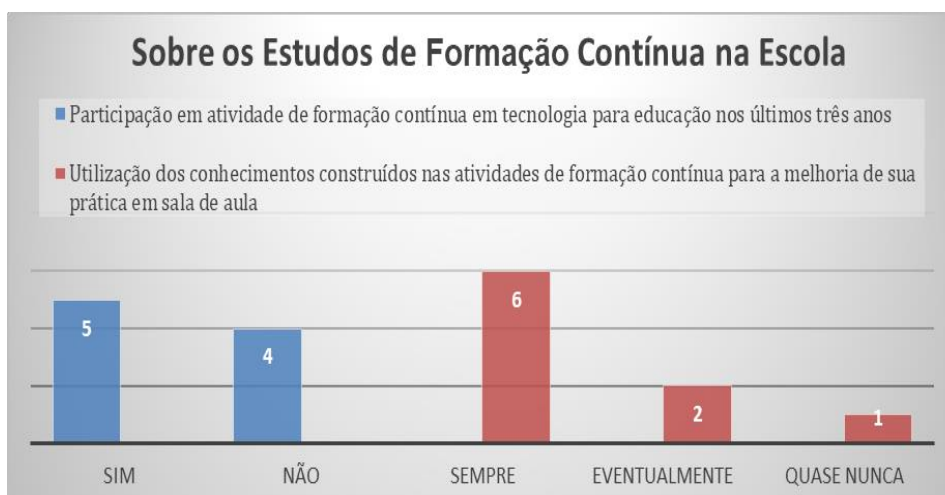
Na formação, devem-se oferecer situações nas quais os professores possam praticar o que aprendem, criticar, refletir sobre sua prática e depurar sua atitude, baseados na reflexão e nos conflitos vividos. Isso dá o tom de uma visão socioantropológica das condições de acesso e uso da cultura digital. Valente (2007), defende a necessidade de os professores adquirirem uma compreensão das relações entre a informática e a sociedade, além de uma visão crítica dos diferentes usos do computador na educação.

No entender do autor, para que a formação seja eficaz, as pessoas responsáveis por ela devem estar preparadas, tanto nos aspectos ligados à informática, quanto nos aspectos pedagógicos da utilização da tecnologia em ambientes de aprendizagem.

Conforme a apresentação do gráfico I, tanto no questionário, quanto na entrevista semiestruturada, as respostas se confirmam, em relação à utilização dos estudos de formação contínua na prática docente. Em curso de formação para o uso das tecnologias

de informação e comunicação feito em outros espaços, fora da escola, a maioria disse que os estudos possibilitaram fundamentação teórica e prática que aperfeiçoa a atividade docente.

Gráfico 1 – Os Estudos de Formação Contínua na Escola



Fonte: Os autores.

Um número menor mencionou dificuldade, sobretudo, quando retornam à sala de aula e precisam aplicar os conhecimentos que aprenderam na formação contínua, em função da superficialidade com que o conteúdo foi abordado e da insuficiência do tempo destinado à interação com os recursos tecnológicos.

Os resultados, também demonstraram necessidade de formação em serviço que instrumentalize os professores para uma prática educativa, com subsídios teóricos e práticos para o uso dos recursos tecnológicos na prática docente.

Percebemos que a fala de todos os professores evidenciou que a formação contínua, nas escolas, sob a coordenação do coordenador pedagógico, não trabalha temáticas voltadas para as TIC. Na maioria das vezes, são elencadas temáticas gerais de educação, aquelas aplicadas em toda a aprendizagem, nada específicas por necessidade formativa da disciplina de cada professor.

4 Conclusão

Com a análise da pesquisa, percebe-se que os sujeitos compreenderam a importância das tecnologias de informação e comunicação no processo educacional, e que podem ocorrer mudanças na prática pedagógica e, conseqüentemente, no ensino-aprendizagem dos alunos.

Uma percepção observada na leitura desta pesquisa é que os professores entrevistados, ao longo de suas vidas, foram se adaptando e lidando com as tecnologias de informação e comunicação nessa sociedade de uma cultura digital que evolui.

Os professores consideraram que é relevante a inserção das TIC, em sala de aula, e, também, na formação contínua, porém, são poucos os que a fazem.

As falas dos professores, apresentadas na pesquisa, remetem aos apontamentos de Coscarelli e Ribeiro (2007), quando esclarecem que ser letrado digitalmente implica saber se comunicar em diferentes situações, buscar informações no ambiente digital e selecioná-las, avaliando sua credibilidade. Além do acesso à informação, cabe ao leitor estar atento à autoria e à fonte, e ter senso crítico para avaliar o que encontra, sabendo selecionar apenas o que lhe for necessário.

Ainda de acordo com as autoras, é difícil estabelecer um parâmetro único para avaliar o letramento digital. Há inúmeras habilidades que deveriam ser, se não dominadas, pelo menos, familiares aos letrados digitais, mas cada contexto pode demandar diferentes usos do computador.

Atentamos ainda para a prática de leitura e escrita desenvolvida pelos professores nos ambientes virtuais de uso das TIC. Evidentemente que, para os docentes que tiveram um contato maior com o computador, foi constatada uma sensação de familiaridade com a leitura e a escrita, mesmo utilizando novos suportes e veículos de publicação.

Alguns dos sujeitos da pesquisa relataram usar o recurso do e-mail para comunicação, o que requer, especificamente, a leitura digital no suporte eletrônico, para melhorar a produção de suas atividades pedagógicas. Outros utilizam ainda gêneros e modos típicos da cultura manuscrita e impressa, como ponte para o novo letramento. Outros, ainda estão se alfabetizando digitalmente. Sendo assim, os desafios para a formação de letrados digitais também se encontram na heterogeneidade e nos modos de formação.

Em relação às práticas de acesso e de leitura em novos suportes, pelos professores, verificamos que muitos estão se adaptando à leitura digital, mas que ainda preferem a do texto impresso. É importante, no entanto, que os professores tenham desenvolvido habilidades básicas que lhes permitam aprimorar outras, sempre que isso for necessário.

Com a apresentação da análise percebe-se que a maioria dos sujeitos pesquisados se identificou com um pouco de cada tipo de leitor. Os dados sinalizaram que apenas dois professores dos nove entrevistados, possuem o perfil de leitor Imersivo; talvez essa identificação dos professores para leitores virtuais seja até mesmo pela questão da idade,

pois elas são as professoras mais novas participantes da pesquisa.

Sobre a formação contínua de professores, buscou-se apresentar como ocorre esse processo de formação na escola. Nessa perspectiva, para Nóvoa (1997), a formação contínua é, antes de tudo, uma releitura das experiências que ocorrem na escola, significando uma atenção prioritária às práticas dos professores.

Ele ressalta que o espaço de formação contínua é o professor, em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais, concebendo essa formação como uma intervenção educativa, solidária aos desafios de mudanças das escolas e dos professores. Para isso, pode-se afirmar que formação contínua e prática pedagógica, como condições de mudanças exigidas, são atividades articuladas e integradas ao cotidiano dos professores e das escolas.

Nóvoa (1991,) traz a discussão de que a formação de professores acontece na reflexão-na-ação, ou seja, reflexão que o professor faz, quando da ação, pensa sobre o que faz ao mesmo tempo em que está atuando. Essa reflexão permite criar, construir novos caminhos, encontrar soluções que requerem reflexão.

Portanto, a inquietação sobre uma concepção de formação contínua para professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio indicou que é preciso avançar, no sentido de tecer um diálogo mais efetivo entre o conhecimento, os conteúdos disciplinares e suas linguagens, veiculadas pelas tecnologias digitais.

Nesse sentido, em sala de aula, os professores devem partir dos letramentos que os alunos já possuem, apresentando e ampliando outros que vão sendo adquiridos e potencializados, à medida que os alunos interagem com as obras disponibilizadas em ambientes virtuais.

Diante dessa tendência, um dos grandes desafios para o educador é não privilegiar a metodologia da aula expositiva para transmitir conhecimento, e, sim, valorizar o uso das tecnologias digitais, pois elas podem contribuir para uma aula mais significativa e dinâmica.

Assim, o aluno tende a aprender melhor, quando estabelece ligação entre reflexão e ação, entre experiência e conceituação, entre teoria e prática, quando experimenta, vivencia e constrói significados e conceitos, sendo protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os professores tendem a aproximar-se também das apreensões e interesses dos alunos, já familiarizados com as mídias digitais, o que constitui requisito indispensável à docência na escola contemporânea.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO*. Decreto nº 6300 de 12/12/2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 05/ mar. 2017

COSCARELLI, Carla, V.; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 248p.

COSTA, F. M. de; GAMBOA, Silvio Ancisar Sanches. Ensino Médio em questão: *formação da juventude, desafios e possibilidades nas perspectivas oficiais da educação básica*. In: SCHNEIDER, Maria Clara Kanschny; AGUILAR, Luis Enrique (Orgs.). *Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica*. vol I. Florianópolis, 2013.

FLICK, Uwe. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Tradução: Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.405 p

KENSKI, V. Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

MARCELO, C.; PRYJMA, M. *A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional*. In: PRYJMA, M. (org.). *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. Curitiba: Ed. UFTPR. 2013.

NÓVOA, António. *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: universidade de Aveiro, 1991.

_____. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, Antonio. (Org.) *Profissão professor*. Lisboa: Dom Quixote/ IIE, 1997

PIMENTA, S.G. *Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor*. Revista Eletrônica- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia e do Departamento de Educação-UNESP Presidente Prudente, São Paulo, 1997. Disponível em: Revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>. Acesso em: 06/ julho 2017.

PRENSKY, Marc. *Digital Natives, Digital Immigrants*. 2001. Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em 26/11/2016.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, São Paulo: parábola editorial, 2009

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo*. São Paulo: Paullus, 2004

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Orgs.) *Formação de educadores a distância e integração de mídias*. São Paulo: Avercamp, 2007.

O Ensino de Geometria e a Formação de Professores Primários: Percursos Historiográficos em Mato Grosso (1960-1980)

The Teaching of Geometry and the Training of Primary Teachers: Historiographical Paths in Mato Grosso (1960-1980)

Marta Maria Gama¹⁷

Laura Isabel Marques V. de Almeida¹⁸

Resumo

Este trabalho é resultado da pesquisa de Mestrado em Ensino desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade de Cuiabá-UNIC. A investigação insere-se nos estudos da História da Educação Matemática e teve como objetivo investigar a presença da geometria na formação de professores primários do Instituto Santa Marta em Barra do Garças-MT (1960-1980), o qual se justifica pela criação da Escola Normal do referido Instituto, com vistas a ofertar e formar os primeiros professores da região. Emergimos na dimensão metodológica da história cultural que fundamenta-se nos aportes teórico-metodológicos de autores como Chervel (1990), Julia (2001), Chartier (1990; 2009), Le Goff (2003), Pinto (2010) e Valente (2006 - 2014). Para responder o problema de pesquisa, analisamos fontes históricas ligadas ao cotidiano escolar do período delimitado com ênfase na coletânea de livros didáticos específicos de geometria e realizamos entrevistas com protagonistas da época. Os dados revelam indícios da presença da geometria na formação das normalistas e apontam que, na formação das professoras entrevistadas, a geometria esteve presente. Em síntese, a análise dos documentos e materiais revela pouca presença do que se discutiu da Geometria tanto na formação das normalistas quanto na atuação delas como professoras do curso primário.

Palavras chave: História da educação matemática. Ensino de Geometria. Formação de Professores. Escola primária.

Abstract

This work is the result of a Master's in Education research developed in the *Stricto Sensu* Graduate Program at the University of Cuiabá-UNIC. The investigation is part of the studies of the History of Mathematical Education and aimed to investigate the presence of geometry in the training of primary teachers at the Santa Marta Institute in Barra do Garças-MT (1960-1980), which is justified by the creation of the School Of the Institute, with a view to offering and training the first teachers in the region. We emerged in the methodological dimension of cultural history that is based on the theoretical and methodological contributions of authors such as Chervel (1990), Julia (2001), Chartier (1990; 2009), Le Goff (2003), Pinto (2010) and Valente (2006 - 2014). To answer the research problem, we analyzed historical sources linked to the school routine of the defined period with emphasis on the collection of specific geometry textbooks and conducted interviews with protagonists of the time. The data reveal evidence of the presence of geometry in the training of normalists and point out that, in the training of the interviewed teachers, geometry was present. In summary, the analysis of documents and materials reveals little presence of what was discussed about Geometry both in the training of normalists and in their performance as

¹⁷ Mestra do Programa de Pós Graduação da UNIC-IFMT. mgpedagoga@hotmail.com

¹⁸ Doutora em educação. Docente do Programa *Stricto Sensu* UNC-IFMT - lauraisabelvasc@hotmail.com

teachers of the primary course.

Keywords: History of maths education. Geometry teaching. Teachers training. Primary school.

1 Introdução

Este capítulo apresenta de forma resumida a pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino da Universidade de Cuiabá. O objetivo da pesquisa foi analisar a presença da Geometria na formação de professores primários do Instituto Santa Marta em Barra do Garças-MT, durante as décadas de 1960 e 1980. Esse período justifica-se pela criação do Instituto, em 1967, com vistas a ofertar o Magistério para formar os primeiros professores da região.

O estudo se situa na perspectiva da história cultural, que nos remete ao conceito de representação como “toda a tradução e interpretação mental de uma realidade exterior percebida”, assim como “construções que os grupos fazem sobre suas práticas as quais não existem se não forem representadas” (CHARTIER, 1990, p. 16).

Para melhor compreensão a investigação tomou como objeto de estudo a geometria e sagrou-se a seguinte questão: De que forma a geometria esteve presente na formação das normalistas do Instituto Santa Marta em Barra do Garças, nas décadas de 1960 a 1980?

Na tentativa de responder a questão norteadora, buscamos apoio na literatura especializada e nas fontes históricas, em específico a Coletânea “Criança, Aritmética, Geometria” que permeou todo o trabalho e instigaram a busca de respostas que pudessem atender aos anseios, na tentativa de compreender como a geometria foi ensinada na Escola Normal e, posteriormente, nas escolas primárias de Mato Grosso.

Conforme Meneses (2007), mesmo nos dias de hoje, a Geometria é vista com certa dificuldade por alguns professores, devido às mudanças culturais e sociais. Uma delas foi o Movimento da Matemática Moderna (MMM), o qual acabou tomando forma, no início da década de 1960, embora no final da década de 1970 já estava em extinção (PINTO; CLARAS, 2014, p. 4621).

Nesse contexto, assumiu-se o ofício de historiadora e mergulhamos num universo desafiador, em busca de fontes documentais que apontavam vestígios sobre o ensino da geometria na Escola Normal e formação de professores no Estado de Mato Grosso, especificamente na cidade de Barra do Garças/MT. Além da coletânea, utilizou-se as fontes orais (ex-professoras e ex-alunas) que estudaram na escola Normal do Instituto

Santa Marta.

Nas palavras de Julia (2001), a história das práticas culturais é a mais complexa de reconstruir pois “são práticas que não deixam traços” (JULIA, 2001, p.17). Ainda adverte que, ao se encontrar com as mais variadas fontes (anais escolares, de alunos e professores, livros didáticos, reformas educacionais e programas prescritos para o ensino) “os textos normativos precisam remeter às práticas (JULIA, loc. cit.)”. Entretanto, reconhecendo a restrição da localização das produções escolares, o historiador recomenda “fazer flecha com qualquer graveto” (2001, p.17).

No diálogo com Le Goff (2003, p. 47) a pesquisa contou com um esclarecimento pertinente ao afirmar que, na perspectiva histórica, a investigação carece de um recorte temporal para que se torne “historicamente pensável” a “duração do vivido” e o “instrumento ganhe inteligibilidade” das “mudanças significativas”. Após apropriação das leituras que conduziram a várias reflexões sobre a temática, emergiu o fascínio pelo tema e a necessidade de narrar a história de uma disciplina tão presente no mundo e, ao mesmo tempo, tão desvinculada da realidade.

2 Material e Métodos

2.1 Aspectos Metodológicos

A pesquisa ancora-se na abordagem histórico cultural e fundamentou-se nos aportes teórico-metodológicos de autores renomados como André Chervel (1990), que discute com propriedade sobre a história das disciplinas; de Dominique Julia (2001), a qual tem-se o conceito de cultura escolar; Roger Chartier (1990; 2009), que apresenta as noções prática, representação e apropriação; Le Goff (2003), o qual traz os conceitos de História e Memória; além de autores que discutem a história do ensino de matemática, como Almeida (2010), Pinto (2010) e Valente (2006 - 2014).

O estudo iniciou-se a partir de uma revisão bibliográfica para melhor compreensão do objeto em estudo. Ressalta-se conceitos, abordagens sobre o tema e aspectos como a abordagem da disciplina de matemática, noções de apropriação e o modo de fazer pesquisa em história da educação matemática.

A coleta de dados foi realizada com a aplicação de entrevistas realizadas com ex-alunas e ex-professoras do Instituto Santa Marta e análise da coletânea “Criança, Aritmética, Geometria” datada de 1969, inventariada na Escola Estadual Liceu Cuiabano na capital, a qual ocupa lugar de destaque na História da Educação mato-grossense.

Outras fontes que, também, corroboraram com o estudo foram dois diários de classe que enriqueceram o trabalho para uma compreensão do ensino da geometria em outros tempos. Nesse cenário, destacou-se a ausência de pesquisas dessa natureza em Mato Grosso, principalmente em relação à historiografia da disciplina de Matemática, em específico, da Geometria.

Objetivando analisar a presença da Geometria na formação de professores primários do Instituto Santa Marta em Barra do Garças-MT, durante as décadas de 1960 e 1980, assumiu-se o ofício de historiadora e passou-se a mergulhar num universo desafiador, em busca de fontes documentais, que apontavam vestígios sobre o ensino da geometria na Escola Normal e formação de professores no Estado de Mato Grosso, especificamente, na cidade de Barra do Garças/MT.

3 Resultados e Discussão

3.1. Formação de professores primários em Barra do Garças

No percurso histórico sobre a formação de Professores em Mato Grosso, as missionárias, Irmãs Filhas de Maria Auxiliadora¹⁹ exerceram papel muito importante no Estado. A fase inicial de desenvolvimento educacional em Barra do Garças ocorreu em 1930. De acordo com Simião (2006 p. 60-61), “no início da década de 1930 o estado de Mato Grosso contava com 130 escolas rurais, uma delas em Barra do Garças, tendo como primeira normalista a professora Gracildes Melo Dantas”. A autora esclarece que, quando lhe foi perguntado sobre a sensação dos primeiros dias como professora, considerou:

A sensação foi um bocadinho difícil, porque Barra do Garças era apenas um garimpo, quando foi nomeada[...] eu me deparei com uma classe de quase cem alunos de todo tipo. Não havia outra escola. Eles foram chegando, foram chegando, e eu não tinha coragem de dizer não [...] só tinha de ensinar desde o começo (SIMIÃO, 2006, p. 61-62).

As Irmãs Salesianas tiveram papel fundamental na oferta educacional para os moradores de Barra do Garças. A Missão Salesiana veio da Itália, chegando a Mato Grosso no ano de 1894 e fazia parte da Congregação do Padre Dom Bosco, dando início

¹⁹ 52Em 1887, começa a história missionária das Filhas de Maria Auxiliadora como narra a Cronistória: “No dia 08 de setembro – festa de Maria Santíssima e primeiro sábado – é comunicada à comunidade a decisão de Dom Bosco para uma primeira partida das FMA para a América: sua meta será o Uruguai. Ao ouvir tão bela notícia, um hino de alegria se eleva de cada coração: todas são gratas a Nossa Senhora pela escolha que quis fazer de tão pobres filhas para enviá-las além-mar pela redenção de tantas almas sedentas de luz, de vida eterna” (I volume da Cronistória das FMA, p. 220.) Disponível em: <https://www.salesianas.org.br/filhas-de-maria-auxiliadora-no-brasil-e-no-estado-de-sao-paulo/>

aos trabalhos de catequização dos indígenas que moravam nos arredores de Cuiabá. Em seguida, expandiram-se para todas as regiões do Brasil.

Para compreender a cultura disseminada pelo Instituto Santa Marta ao longo dos anos foi de extrema importância para entender a formação das Normalistas e, tempos depois, como professoras primárias da cidade de Barra do Garças. Segundo Valente (2014), para se compreender o presente, é preciso conhecer também o passado, isso implica na busca de história oral, documentos ou vestígios dos tempos de outrora.

Embora esses documentos sejam de grande relevância para a pesquisa, houve muita dificuldade de acesso às fontes, uma vez que, segundo a Portaria institucionalizada de n. 251/2005/GS/SEDUC/MT, os documentos tinham um prazo determinado e, posteriormente, eram incinerados.

Passou-se, então, a refletir sobre a importância de preservação e organização dos materiais para que se permita o acesso às fontes de investigação. Em Barra do Garças, localizou-se dois Diários de Classe do ano letivo de 1985, no mês de novembro, prontos para serem incinerados, pertencente a “Escola Estadual de 1º Grau Francisco Dourado” da 4ª Série, porém o que se constatou foi que a geometria só foi abordada em duas aulas sobre Ângulos, no mês de novembro.

No diário da professora Oridineia Penha, também da 4ª série – 1988, a geometria foi alvo de mais atenção. No mês de Novembro e Dezembro foram ensinados: O Perímetro de um Quadrado; Triângulo Equilátero, Isósceles e Escaleno. Perímetro de um Retângulo e Perímetro do Triângulo. Problemas de Perímetro quadrangular e retangular.

Como dito anteriormente, além das fontes documentais, buscou-se depoimentos de protagonistas da época que pudessem contribuir com o presente trabalho e, a partir das fontes e dos relatos, foram constituídos elementos sobre a cultura escolar da época, na tentativa de responder ao problema de pesquisa.

Destaca-se a valiosa contribuição da História Oral, que vem sendo empregada por diversas áreas de conhecimento e sua estreita relação para produzir histórias. Além de enriquecer a constituição de fontes para a historiografia contemporânea, privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de aproximação do objeto de estudo.

A “História Oral exige do pesquisador um elevado respeito pelo outro, pelas opiniões, atitudes, posições e visões de mundo. É essa visão de mundo que norteia o depoimento e imprime significados aos fatos e acontecimentos narrados” (ALBERTI,

2004, p. 24). Nessa perspectiva, os sujeitos sociais contribuem para a compreensão de uma instituição, conforme Chartier (1990) declara, como experiência de apropriação que pode ser individual ou coletiva.

Sobre o conceito de apropriação, Chartier (1991) destaca que a apropriação, visa a uma história social dos usos e das interpretações referidas às suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem.

3.2 As normalistas e o ensino de geometria...

As narrativas das ex-alunas do Instituto Santa Marta, contribuíram e enriqueceram a pesquisa, destacando vestígios da cultura escolar da época, vivenciados por elas tanto como alunas da Escola Normal, como professoras da Escola Primária.

A ex-aluna Odília Flores estudou na Escola Normal do Instituto Santa Marta no ano de 1967 a 1970. No início da entrevista, a pesquisadora conversou informalmente sobre o objeto da pesquisa e ela disse que se identifica muito com a geometria: “Amo geometria, pena que as escolas até hoje não valorizam esse conteúdo”. No seu relato fica evidenciada a grata satisfação de aprender, como aluna do Magistério e ensinar a geometria para seus alunos:

Além da minha formação, eu buscava por conta própria fazer desenhos. Papai comprou régua e compasso. O gosto pelas formas se desenvolveu quando comecei a dar aulas. Tudo que eu ensinava tinha ilustrações: eu desenhava no quadro. Ensinava geometria para meus alunos com recortes, desenhos, observações, pesquisas, régua e compasso. Eles gostavam das aulas porque eram práticas. Eu já tinha jeito para o desenho que depois se transformou em Arte. Faço questão de lhe dar essa foto para provar o quanto a geometria, sem eu saber, hoje faz parte da minha vida e da vida da minha irmã Natalice. Minha formação profissional contribuiu sobremaneira para que hoje, depois de aposentada, escolhesse trabalhar com as mãos criando objetos das mais variadas formas geométricas²⁰. (Odília Flores, depoimento concedida à autora em 14/12/2017).

A ex-aluna Odília continuou narrando sobre as aulas de matemática:

Embora as aulas de matemática fossem monótonas, focalizando o conteúdo apresentado sem nenhuma forma criativa, de vez em quando a professora solicitava para irmos à lousa, sempre gostei e ia sem dificuldades. Os conteúdos de geometria estavam dentro do livro de matemática, somente a professora tinha régua e compasso. Eu gostava, mas só podia observar. (Odília Flores, depoimento e fotos concedidos à autora em 14/12/2017).

²⁰ Professora reconhecida pela competência e comprometimento com a educação. Atualmente é artista Plástica e Artesã, reconhecida nacionalmente pelos trabalhos em tela e barro sobre a cultura de Mato Grosso.

Ao ser indagada sobre a cultura escolar, ela respondeu que a escola era dirigida pelas irmãs salesianas e o quadro das professoras em 95% eram freiras e, naturalmente o enfoque maior era na cultura religiosa. “Quanto à cultura popular sempre participei de festivais, gincanas e datas comemorativas eram bastante trabalhadas. As disciplinas estudadas contribuíram e muito em minha formação”.

Concorda-se com Julia (2001), quando afirma que a cultura escolar evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de “inculcação de comportamentos e de habitus” (JULIA, 2001, p. 14).

Chervel (1990) em seus estudos sobre a história das disciplinas escolares, parte do pressuposto de que a escola é um espaço de criação, mais do que de reprodução de valores e que as disciplinas são produzidas no interior da escola em suas relações com a cultura escolar (PINTO, 2014, p. 126).

Para se compreender os depoimentos, é necessário pensar na formação inicial e na valorização desse profissional, bem como nas políticas públicas, levando-se em consideração o local de trabalho do professor. Pensar em educação é pensar a prática pedagógica e a formação docente.

O contexto político da década de 60 e 70 foi um período bastante conturbado, oriundo da repressão e ditadura. No aspecto educacional, destaca-se uma educação voltada para formação mais tecnicista, visando organizar um raciocínio mecânico e racional. O ensino era rígido e inflexível, não existia a preocupação de desenvolver um raciocínio crítico e reflexivo. Mas tinha quem gostasse, conforme depoimento da ex-aluna Crisodi.

Eu creio que deveria voltar para a grade curricular uma disciplina que se chamava Educação Moral e Cívica porque ela resume toda essa cultura da escola. Nesta disciplina, os alunos aprendiam como se comportar na escola, também ter moral, além do lado cívico, aprendia a amar e valorizar sua pátria, todos os dias cantava o hino nacional e em cada data comemorativa cantava os hinos alusivos à data, hoje os alunos não sabem nem cantar o hino nacional. Agora quanto às demais culturas escolares, religiosas, política e popular varia de escola pra escola, umas trabalham mais outras nem tanto. (Crisodi Rezende, depoimento concedido à autora em 09/10/2017)

Baseado no modelo tradicional de ensino, que se preocupava com o produto e não o processo de aprendizagem, realizado por tentativas e erros por parte dos professores em formação. Nesse contexto, fica evidente a separação entre teoria e a prática do ensino,

sendo que neste período a prática se constituiu como o elemento principal para assumir o ofício de professor.

Outra ex-aluna que contribuiu com o estudo foi a professora Madalena Albuquerque, afirma que sempre gostou de ser professora e que cursou o Magistério de 1970 a 1973. Faz questão de declarar: quando estudava o ensino era mais rígido, sem liberdade de falar, mas o ensino público era de qualidade e não precisava de escolas particulares, além de ter alimentos nas mesas. Hoje, segundo Professora Madalena, algumas coisas se perderam e não há o investimento necessário para o Ensino Público. Ao ser perguntada se existiam livros, ela respondeu:

Sim, o professor tinha livro de matemática e utilizava o livro didático, mas não participavam da escolha. Os livros eram impostos a nós e os conteúdos: as quatro operações com a prova dos nove. No final do livro a geometria com o nome das figuras geométricas – linha reta e ângulos. Eu fui obrigada a aprender, pois trabalhava na 4ª série e naquela época, os professores davam todas as matérias. Só na 4ª série que eu pedi ajuda para os professores de matemática nas figuras de 8 e 11 lados. (Madalena Albuquerque, depoimento e fotos concedidos à autora em 12/11/2017).

Como aprenderam e como ensinaram? Quais recursos utilizavam para ensinar os alunos? Crisodi respondeu de forma muito espontânea, mas enfatizou que as lembranças são vagas.

Como todo ensino daquela época, e hoje eu não vejo grandes mudanças, porque tudo na educação é muito lento. O ensino da geometria era dado mais como uma decoreba mesmo. O professor escrevia na lousa o aluno copiava, decorava e ali era utilizado assim. Nas provas também era cobrado aquilo que se ensinava, então era pouca coisa prática e eu acho que hoje a gente precisa trabalhar porque a criançada não tem mais essa paciência de ficar ali escrevendo, copiando e decorando e depois reproduzindo as respostas, mas eu não vejo isso mais nos dias de hoje, 30 anos depois eu vejo que a educação ainda anda a passos bem lentos mesmos (Crisodi Rezende, depoimento concedido à autora em 09/10/2017).

Edina relatou

Na geometria eram trabalhados alguns conteúdos: figuras geométricas, figuras geométricas planas, segmentos de reta, estudando linhas, triângulo, polígonos de três lados, quadriláteros, os polígonos de quatro lados, figuras circulares, circunferência e círculo (Edina Santos, depoimento concedido à autora em 18/11/2017).

Ao ser questionada como fazia para ensinar na prática os conteúdos de geometria e

quais os recursos utilizava em sala de aula, a professora Madalena, neste momento, se reportou à presença da Matemática Moderna como um aspecto que facilitou o ensino dos conteúdos de geometria, conforme destacou no depoimento:

Os livros de Matemática eram bem complexos no início, depois ficou mais simples com a Matemática Moderna, no início eram muitos problemas, prova dos nove, depois operações inversas mais simples. A geometria trabalhava com desenhos, figuras confeccionadas e a escrita dos nomes das figuras. Eu procurava trabalhar com muito material didático – eu confeccionava. Planejava no caderno para a semana inteira e depois plano diário com objetivo e ações, os alunos confeccionavam o material didático (Madalena Albuquerque, depoimento concedido à autora em 12/11/2017).

Os relatos foram fundamentais para a compreensão do ensino da geometria em tempos de outrora, evidenciando a falta de preparo na formação dos professores, no que diz respeito a importância da geometria no cotidiano das pessoas. Quando a régua, o compasso e o esquadro foram mencionados, ao observar-se as salas de aulas na atualidade, são poucos os docentes que ainda fazem uso desses recursos. É evidente que existem outras formas de trabalhar os conceitos geométricos, por isso pode-se concordar com os sujeitos da nossa pesquisa, quando afirmam ser muito comum que a geometria seja deixada para o final do planejamento, que não raro terminam o ano sem tratar do assunto.

Não se pretende fazer nenhum julgamento, mas, ao que tudo indica, a falta de formação dos professores e a insegurança em relação às formas de ensinar geometria fazem com que se adie, ao máximo possível, a apresentação desses conteúdos aos alunos. Quando são trabalhados, geralmente as práticas não são as mais adequadas. A proposta de se trabalhar a geometria deve ir além da manipulação de objetos e da observação de figuras, rompendo de vez o equívoco das representações planas e de sólidos tridimensionais, como se ambos não estivessem presentes simultaneamente na nossa vida (RABAIOLLI, 2013).

3.3 Contextualizando a coletânea: “Criança, Geometria, Aritmética

As buscas por vestígios sobre a presença da geometria tiveram início no Instituto Santa Marta, hoje denominado Instituto Madre Marta Cerutti. Na busca de fontes e vestígios visitamos os arquivos públicos da capital mato-grossense e o Colégio Liceu

Cuiabano. Neste percurso, encontramos quatro dos seis livros que compõem a coletânea “Criança, Geometria, Aritmética”. Ao que tudo indica, a instituição utilizou a obra, devido ao fato de não estar completa (faltando dois volumes) e com “feições” de ter sido manuseada, em virtude do desgaste proveniente do uso contínuo. Porém, não havia registros que comprovassem sua utilização.

Ao analisarmos a coletânea que circulou em Mato Grosso, a partir de 1969, teve-se o cuidado de retomar, mesmo que brevemente, as Tendências Liberais disseminadas no contexto histórico desse período, sendo considerada uma referência nacional para as escolas públicas do país, embora tenha também influenciado a educação no Estado de Mato Grosso, nos primeiros cinquenta anos do século XX (JACOMELLI, 1998).

A coletânea “Criança, Geometria, Aritmética” (Figuras 1), foi elaborada tanto para o Curso Primário como para Escola Normal, de autoria de Lety Molina e Aurora Vicente Rico (1969).

Figuras 1 - Coletânea: Criança, Geometria, Aritmética, 1969.



Fonte: Escola Estadual Liceu Cuiabano, 2017.

A obra destaca os conteúdos de forma estruturada para oferecer apoio às atividades pedagógicas no processo ensino-aprendizagem. Aponta para os valores a serem transmitidos pelo livro, que estavam sob o domínio da classe dominante no contexto histórico da época.

Ao analisar sobre o conteúdo proposto, recorre-se a Pestalozzi (1946) para tentarmos compreender a forma de trabalho com a criança. O autor afirma que o

desenvolvimento infantil é a parte fundamental no processo de ensinar: “havia uma ordem natural na evolução do desenvolvimento moral, físico e intelectual, que deveriam ser desenvolvidas mediante exercício apropriado”. (SOUZA, 2009, p. 4).

Choppin (2004) menciona duas formas de olhar para o livro didático. Uma forma é conceber o livro como um importante elemento da história e estima teores em busca de alguns dados de conteúdos ensinados ou de cunho ideológico. Outra forma diz respeito ao abandono dos conteúdos e considera o livro um produto de fábrica apenas para ser comercializado.

Segundo Chartier (1991), é importante situar o autor na historicidade de sua produção para que se possa analisar a sua intenção. Na passagem do autor para o leitor, pelo editor, são criados diferentes sentidos e, assim, torna-se fundamental reconhecer as estratégias das quais os autores e editores tentavam impor uma leitura dirigida.

Dessas estratégias, umas são explícitas, recorrendo ao discurso (nos prefácios, advertências, glosas e notas), e outras implícitas, fazendo do texto uma maquinaria (autor, editor, contexto e lugar de produção) que, necessariamente, deve impor uma justa compreensão (CHARTIER, 1991, p.123).

Nesse sentido, fez-se necessário analisar os discursos nas treze primeiras páginas do Volume I. Molina e Rico (1969), ao apresentar a coletânea não expõe uma distribuição de matéria por grau, possibilitando a adaptação do ensino à diversidade dos programas e às necessidades específicas de cada classe, eliminando do outro lado, os inconvenientes de um ensino organizado segundo um único modelo.

Para as autoras, cabe ao professor a habilidade de distribuir os assuntos nos diferentes graus e selecionar um conteúdo mínimo a ser desenvolvido com a criança. Asseveram que a escola falha quando se preocupa unicamente com a aquisição de conhecimentos, secundarizando a estimulação do pensamento e da ação, dada a indiscutível importância da criatividade na formação da personalidade da criança.

Sobre o pensamento, segundo Molina e Rico (1969), Libâneo (1989) descreveu com muita propriedade o que ele denominou de certas confusões que se emaranham na cabeça dos professores:

Têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. “A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional. [...] A essa contradição se acrescenta uma outra [...], o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase nos meios

(tecnicismo)] (LIBÂNEO, 1989, p. 20).

O livro tem uma página especial dirigida ao professor destacando a mensagem: Professor, Meu nome é Criança, Geometria, Aritmética. Sou um punhado de sugestões a serviço de sua missão. Façamos da união e nossos esforços um ideal comum “*um amanhã melhor do que hoje* para a nossa criança” (MOLINA e RICO, 1969). Na página “*Uma explicação*” ressaltam a importância do estudo da geometria na Escola Primária. Esclarecem que os Volumes I, II e III são distribuídos em quinze unidades de ensino, as quais se apresentam dentro de uma sequência que permitem o encadeamento de assuntos. Sugerem a iniciação básica de geometria para criança, a partir das noções objetivas de ponto e de linha e esclarecem não ver inconveniência em assim fazê-lo, uma vez que não se pode afirmar que uma noção geométrica seja mais fácil ou mais difícil do que a outra.

Para Molina e Rico (1969), a criança aprenderá tanto uma como outra, desde que as noções geométricas estejam em concordância com seu desenvolvimento. O importante é dar-lhe orientação e desenvolver uma aprendizagem em que a geometria seja bem dosada, numa sequência lógica e fundamentada na compreensão.

As autoras discutem sobre a Aprendizagem e Compreensão e afirmam que tudo ao nosso redor é Matemática. Acrescentam que no espaço, tempo e até em nossas preocupações a Matemática se faz presente, a ponto de tornar-se essencial a nossa vida, razão pela qual precisa ser ensinada na Escola Primária. Ainda afirmam que as noções geométricas devem estar em perfeita concordância com o nível de amadurecimento da criança.

A obra também instrui o professor sobre a aprendizagem por meio de fixação e enriquecimento, sendo considerado, pelas autoras, como a forma ideal para toda a classe, destacando a fixação como complemento essencial para a aprendizagem. No trabalho independente na aprendizagem, segundo as autoras, a criança deve agir sem a assistência do professor.

Para as autoras, os desnivelamentos decorrem das diferenças individuais que são inevitáveis em qualquer agrupamento humano. Os fatores principais no processo de aprendizagem de um grupo seria a percepção dos padrões, porque cada indivíduo foi submetido na sua história de vida a padrões diversos de estimulações e a fixação ou retenção do material aprendido.

Quanto aos exercícios de fixação, são considerados completos fundamentais no processo de aprender, o que ocorre até hoje, já que existem muitos recursos e podem ser

denominados tanto de exercícios quanto de tarefas, trabalhos distintos, que se constituem a partir das aulas e que são executados pelas crianças, de acordo com suas capacidades.

Conforme Molina e Rico (1969), os exercícios e tarefas constituem os trabalhos escolares relacionados com as aulas e que são executados pelas crianças. Atendem aos mais diversos objetivos e especialmente à fixação dos conhecimentos. Segundo as autoras, os exercícios e tarefas são trabalhos distintos. Os exercícios são mais adequados à fixação das noções de geometria, são de aplicação imediata. As tarefas têm sentido mais amplo do que os exercícios, permitindo a fixação do conhecimento, a ampliação da aprendizagem e a aplicação do aprendido.

A obra é rica em informações do passo a passo a ser dado pelo professor para que obtenha êxito nos objetivos propostos. Enfatiza que é importante criar nas crianças hábitos de trabalhar com independência e capacidade de auto direção.

O trabalho independente do qual as autoras se referem são as atividades que as crianças executam sem a assistência direta e contínua do professor. Obviamente, apoiam-se no instrumentalismo de Dewey (1979), uma vez que para ele as ideias só têm valor se servirem de ferramenta para a resolução de verdadeiros problemas. A teoria de Dewey se fundamenta na chamada Educação Progressiva, pedagogia essa que sustenta os discursos das autoras da obra em análise.

Acerca das Tendências Pedagógicas na obra de Molina e Rico (1969), percebe-se logo no início, que a preocupação maior das autoras é com a formação humana, já que os objetivos comportamentais foram apresentados como prioridade aos objetivos de conhecimento. Outra tendência claramente observada foi a Tendência Liberal. Conforme esclarece Silva (2012), essa abordagem perdurou aproximadamente 383 anos, no Brasil, estando presente hegemonicamente até o final do século XIX.

À medida que os conteúdos dos livros foram analisados, percebe-se que o sistema escolar brasileiro confirmava a dualidade da escola entre a classe operária e a elite. No dizer de Miguel e Miorim (2004), as noções próprias da geometria, bem como as constituições geométricas e realce ao método dedutivo e prático faziam parte do rol dos conteúdos que os alunos provenientes das elites acessavam, embora os livros de Matemática não traziam esses conteúdos (ZUIN, 2002). Segundo esse autor, apesar da geometria ter sido fustigada do currículo, seus conteúdos continuaram nas escolas das elites brasileiras.

4 Conclusão

Ao revisitar a história da geometria e os primeiros acessos do homem aos saberes geométrico, levou-se em consideração o pensamento crítico de muitos historiadores que adotam pontos de vista atuais acerca da história. Nesse sentido, a análise histórica da Educação Matemática, em especial a presença da geometria na formação das normalistas do Instituto Santa Marta, em Barra do Garças - Mato Grosso, durante a década de 1960 e toda a década de 1980, permitiu à pesquisadora experimentar muitos desafios, angústias e escolhas.

No início pensou-se que o caminho escolhido não levaria a lugar algum, pela arduidade dos desencontros e a angústia de não saber por onde começar, já que o começo foi marcado pela ausência de qualquer pista que levasse ao objeto de pesquisa. No entanto, foi lembrada a afirmativa de Julia (2003), ao reconhecer que as ações de cunho educativo e cultural são aprendizados que, na maioria das vezes não deixam rastros, tornando o processo de busca uma tentativa de identificação por meio de mínimas pistas do objeto de investigação, para chegar ao lugar traçado.

O período sobre o qual se desdobra a pesquisa foi bastante diverso, no que diz respeito à presença da geometria na formação de professores do ensino primário. O intervalo é de trinta anos, visto que conseguiu-se inventariar as fontes orais e escritas. Esta análise debruçou-se sobre as entrevistas com quatro ex-alunas, análise de dois diários e a coletânea “**Criança, Geometria, Aritmética**”, composta de seis livros, sendo que somente quatro exemplares compuseram a base de dados.

Ao analisar as fontes acerca da geometria, a percepção é o quanto ela pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos, ao desenvolver um tipo específico de pensamento que lhe permite compreender, abstrair, generalizar, descrever e imaginar, de forma organizada, o mundo em que vive.

No que se refere à formação de professores no Estado de Mato Grosso, durante o percurso da pesquisa, identificou-se que, por um século, Mato Grosso sofreu entre criação e extinção da Escola Normal. Dentre os vários fatores foi mencionada a falta de professores capacitados, ausência de espaço físico, falta de pagamento dos salários que ainda por cima eram muito baixos. Abriam-se vagas para concurso, mas não havia candidatos. Outro aspecto analisado era o critério de avaliação para quem participasse do concurso: a primazia estava na idoneidade do candidato em detrimento de sua capacidade intelectual. De acordo com leituras realizadas, durante a pesquisa, esse foi um dos

motivos que levou os homens a abandonarem a profissão.

Na obra de Molina e Rico, dados revelam que os conteúdos foram estruturados tanto para a escola normal quanto para o ensino primário. Os volumes oferecem apoio às atividades pedagógicas no processo ensino-aprendizagem e apontam para valores a serem transmitidos. Os objetivos comportamentais têm lugar de destaque em toda obra.

As tendências pedagógicas presentes na coletânea não estão evidenciadas em apenas uma abordagem. As autoras transitam pela tendência liberal, sem uma base construída a partir de estudos, que a nosso ver deveriam ser realizados na escolha de um enfoque que conseguisse atender de fato aos interesses das crianças. Pelos objetivos comportamentais, evidencia-se também a presença da abordagem Humanista, com vistas a se contrapor ao Behaviorismo, que se baseavam apenas no comportamento.

No que diz respeito à distribuição das matérias, as autoras não fazem uma distribuição por grau. Para elas, essa postura possibilita a adaptação do ensino à diversidade dos programas e às necessidades específicas de cada classe, eliminando, do outro lado, os inconvenientes de um ensino organizado segundo um único modelo. Segundo Molina e Rico (1969), cabe ao professor a habilidade de distribuir os assuntos nos diferentes graus e selecionar um conteúdo mínimo a ser desenvolvido com a criança.

A abordagem tradicional predominante na obra, adota essa postura em relação aos conteúdos. Asseveram que a escola falha quando se preocupa unicamente com a aquisição de conhecimentos, relegando a segundo plano a estimulação do pensamento e da ação, dada a indiscutível importância da criatividade na formação da personalidade da criança. Nesse sentido, Molina e Rico possuem um discurso humanista.

Embora as autoras orientem os professores a utilizarem o método intuitivo, as crianças não tinham acesso à observação de fatos e objetos. Nesse caso, é contraditório afirmar que os conteúdos trabalhados (conceitos e imagens) correspondem ao princípio do método intuitivo.

Os dados revelam indícios da presença da geometria na formação das normalistas em Barra do Garças, no entanto, na prática docente, em especial no ensino primário, essa disciplina é secundarizada, ou seja, subordinada a outras disciplinas. Pode-se afirmar que a obra analisada foi utilizada no Liceu de Cuiabá, local em que se encontrou parte dela. A afirmação deriva do fato da coletânea ter sido encontrada junto a outros livros didáticos utilizados pela escola, bem como o “estado” da obra indicam traços de uso. Outro vestígio deixado como possibilidade de uso, é a ausência de dois dos seis volumes da coleção.

Revisitar a história da educação e especificamente do ensino de Matemática leva a

refletir como a geometria foi e é importante, desde a antiga civilização aos dias atuais. A partir dessa consciência, esquadrihar alternativas para que ela seja definitivamente reconhecida no âmbito escolar: essa é a função da pesquisa.

Nessa perspectiva, o trabalho buscou um estudo mais aprofundado sobre a temática, o qual contribuirá com os elementos que constituíram a cultura escolar de outrora, trazendo novas compreensões e interpretações, na tentativa de responder várias questões que instigam os pesquisadores do campo da Educação Matemática.

Referências

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 2ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALMEIDA, Laura Isabel Marques Vasconcelos de. *Ensino de matemática nas séries iniciais no estado de Mato Grosso (1920-1980): uma análise das transformações da cultura escolar*. 2010. 230 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

ALMEIDA FILHO, Orlando José. *A estratégia da produção e circulação católica do projeto editorial das coleções de Theobaldo Miranda Santos: (1945 – 1971)*. 368 f. 2008. Tese (Doutorado – Educação: História Política Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

BARROS, J. D'A. *Memória e história: uma discussão conceitual*. In: Tempos históricos – Dossiê: História, cinema e música. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus Marechal Cândido Rondon. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras. Colegiado do curso de História – v.15, N. 01. Ano XIII. 1º semestre. Marechal Cândido Rondon: EDUNIOESTE, 2011. (p. 369-400).

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

CARROL, Lewis. *As aventuras de Alice no País das Maravilhas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo da representação. *Estudos Avançados*. vol.5 n.11 São Paulo, jan. apr. 1991.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. *O historiador e o livro escolar*. História da Educação. (FAE/Ufpel), Pelotas, Número 11, p. 5 – 24, abril 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n.3, p. 549- 566, set./dez. 2004.

- CHOPPIN, Alain. *O manual escolar: uma falsa evidência histórica*. História da Educação, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan/abr.2009.
- CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. *O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação*. Cadernos Cedes, ano XX, no 52, novembro/2000. p. 11-24.
- DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- EBY, F. *História da educação moderna: séc. XVI/séc. XX*. 5 ed. Porto Alegre: Globo, 1978.
- FERNANDES e BORGES. O Ensino de Primeiro Ano Primário em Tempos de Escola Ativa: a geometria nos programas. *Revista Exitus*. Santarém, PA Vol. 5 N° 2 p. 194-213 Jul./Dez.2015.
- FIN, Maria Teresinha. *Apropriação das Ideias Escolanovistas no Curso de Formação de Professores em Mato Grosso (1910-1937)*. Dissertação Cuiabá – MT 2012.
- GARCÍA, M. C. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto Editora. 1999, p. 29-46.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Resenha: Alterações e Manutenções: leituras sobre a geometria como saber escolar. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*. Vol.29 n° 51. Rio Claro Apr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2015000100022
- HOFFMANN, Yohana T. *Caminhos da Educação Matemática em Revista On line - v. 5, n. 1, 2016 - ISSN2358-4750*.
- JACOMELI, M.R.M. A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República: 1891 a 1927. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n.1, jan/jun.2001, p.9-43.
- LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992, p. 535-549. *Revista Digital Source*. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>
- LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.
- LUCENA, Carlos. O pensamento educacional de Émile Durkheim. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.40, p. 295-305, dez.2010.
- MENESES, R. S. de. *Uma história da Geometria escolar no Brasil: de disciplina a conteúdo de ensino* Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC, 2007.
- MIGUEL, Antônio; MIORIM, Maria Ângela. *A História na educação matemática: propostas e desafios*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: As abordagens do processo*. Abordagem Humanista. São Paulo: EPU, 1986.119p.

MOLINA, Lety; RICO, Aurora Vicente. *Criança, Geometria, Aritmética*. São Paulo: Edições Tabajara, 1969.

PAVANELLO, R. M. (1989). *O abandono do ensino da Geometria: uma visão histórica*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 1989. Dissertação de Mestrado. Disponível em: http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls00_0045423. Acesso em: 20 de maio de 2018.

PINTO, Neuza Bertoni; CLARAS, Antonio Flavio. A Aritmética do Ensino Primário nos Grupos Escolares do Paraná - (1903-1931). *XI Seminário Temático A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970* Florianópolis – Santa Catarina, 06 à 08 de abril de 2014 – Universidade Federal de Santa Catarina.

PINTO, Neuza Bertoni. *Estudo Histórico Comparativo das Práticas de Apropriação do Movimento da Matemática Moderna no Brasil e em Portugal*. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/2912/291221892014/> Bolema, Rio Claro (SP), v. 23, nº 35B, p. 301 a 322, 2010. Acesso em: 08 de set de 2017.

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

RABAIOLLI, Leonice Ludwig. *Geometria nos anos iniciais: uma proposta de formação de professores em cenários para investigação*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino de Ciências Exatas, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 13 jul. 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10737/340>>.

RANZI, Serlei Maria Fischer. Memória e história das disciplinas escolares. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007, p.322-354.

SILVA, Ana Paula da. O Embate entre a Pedagogia Tradicional e a Educação Nova: Políticas E Práticas Educacionais Na Escola Primária Catarinense (1911-1945). *IX ANPED SUL*, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1259/13>

SILVA, Jeane Medeiros. *A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da análise do discurso*. 2006. 275f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SILVA, João Alberto. As relações entre área e perímetro na geometria plana: o papel dos observáveis e das regulações na construção da explicação. *Bolema*, Rio Claro, v. 22, n. 34, p. 81-104, 2009.

SILVA, Maria Celia Leme; VALENTE, Wagner (Orgs.). *A geometria nos primeiros anos escolares: história e perspectivas atuais*. Campinas, Papyrus, 2014.

SIMIÃO, Regina Aparecida Versoza. *História e Memória: O processo de profissionalização docente em Mato Grosso (1930-1960)*. Coleção coletânea educação e memória. v.4. Cuiabá/MT,2006.

SOUZA, R. A. de. MARTINELLI, T.A.P. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.35, p. 160-162, set.2009 - ISSN: 1676-2584

SOUZA, R. F. *Alicerces da pátria: História da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

THOMPSON, P.(1998). *A voz do passado: História Oral*. 2. edição. São Paulo: Paz e Terra.

VALENTE, Wagner Rodrigues. *A educação matemática na escola de primeiras letras, 1850-1950*. Projeto de Pesquisa. São Paulo: Auxílio à Pesquisa/FAPESP,2006.

VALENTE, Wagner Rodrigues. *A matemática nos anos iniciais escolares em perspectiva histórico-comparativa*. Hist. Educ. [Online] Porto Alegre v. 18 n. 44 Set./dez. 2014 p.7-8.

VILLANI e PACCA. Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de ciências. *Revista da Faculdade de Educação*. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

WINNICOTT, D.W. *A criança e o seu mundo*. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vande Nobre. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. Construções geométricas, um saber escolar novamente para todos? In: *Semana da Pós-graduação da UFMG, Belo Horizonte*. Anais, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. *Anais eletrônicos*.

ENTREVISTAS

Prof.^a Crisodi Resende – Depoimento concedido à autora em 09/10/2017.

Prof.^a Edina Santos - Depoimento concedido à autora em 18/11/17.

Prof.^a Madalena Albuquerque - Depoimento concedido à autora em 12/11/2017.

Prof.^a Natalice Marcolan - Depoimento concedido à autora em 27/11/2017.

Percepções sobre a Avaliação Escolar e as 10 Lições Aprendidas

Perceptions about School Evaluation and 10 Lessons Learned

Silvia Diamantino Ferreira de Lima²¹

Edione Teixeira de Carvalho²²

Resumo

Este artigo tem como objetivo compartilhar as dez lições aprendidas nos resultados de uma pesquisa denominada: As concepções sobre avaliação da aprendizagem de professores que atuam no ensino médio no Instituto Federal de Educação em Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT, Câmpus São Vicente. A avaliação da aprendizagem escolar tem impacto na educação, pois visa deliberar sobre o sucesso ou fracasso do aluno. Apresentando-se como possibilidades de concepções sobre avaliação da aprendizagem ou avaliação escolar, duas reflexões se evidenciam: a Avaliação Classificatória, centrada na aprovação e reprovação, nas notas e no mérito do aluno, e a Avaliação Formativa, que evidencia a trajetória de aprendizagem dos alunos. Para dialogar sobre essa dualidade, contamos com os teóricos para embasar as percepções desta pesquisa sobre Avaliação da Aprendizagem: Allal (1986), Villas Boas (2014), Luckesi (2002, 2011) Hoffmann (2014), Perrenoud (1998) e Vasconcellos (2007). Na divulgação dos resultados obtidos nesta investigação científica, são compartilhadas as dez lições aprendidas sobre Avaliação da Aprendizagem voltadas para o nosso objeto - o conceito de avaliação do professor - e as relações desses conceitos com o ambiente interno da escola - as leis e diretrizes sobre a escola avaliação. Utilizou-se como opção metodológica a abordagem de pesquisa qualitativa, tendo como instrumento a entrevista com os professores e um questionário fechado com alunos da instituição local de pesquisa.

Palavras-Chaves: Avaliação da aprendizagem. Concepções. Docentes.

Abstract

This article aims to share the ten lessons learned in the results of a research called: The conceptions on learning evaluation of teachers who work in high school at the Federal Institute of Science and Technology Education of Mato Grosso - IFMT, Câmpus São Vicente. The evaluation of school learning has an impact on education because it has a criterion for deciding on the student's success or failure. It presents itself as possibilities of conceptions about learning evaluation or school evaluation, two thoughts are evident: Classificatory Evaluation, centered on the pass and fail, grades and the student's merit, and the Formative Evaluation, which highlights the students' learning trajectory. In order to dialogue about this duality, we have support for the theorists: Allal (1986), Villas Boas (2014), Luckesi (2002, 2011) Hoffmann (2014), Perrenoud (1998) and Vasconcellos (2007). When publicizing the results obtained in this scientific investigation, it is shared as ten lessons learned on Learning Evaluation focused on our object - concept of evaluation - and the relations with the internal environment of the school and with the laws and guidelines on school evaluation. A qualitative research approach was used as a methodological option, using an interview as an instrument with teachers and a closed questionnaire with students from the research institution research location.

Keywords: Learning assessment. Conceptions. Teachers.

²¹ Mestra em Ensino pelo Programa *Stricto Sensu* UNIC/IFMT. Cuiabá-MT. Brasil.
silvia.limal@svc.ifmt.edu.br

²² Doutora em Ciências Pedagógicas - Docente do *Stricto Sensu* - UNIC-IFMT/IFMT.
edione.carvalho@svc.ifmt.edu.br

1 Introdução

Pretende-se neste artigo socializar as percepções sobre Avaliação Escolar ou Avaliação da Aprendizagem que se evidenciaram no decorrer da pesquisa: As concepções sobre avaliação da aprendizagem dos professores que atuam no Ensino Médio no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT, Câmpus São Vicente.

A temática Avaliação da Aprendizagem ou Escolar é extremamente relevante, pois esta revela as concepções dos docentes sobre o processo de ensino aprendizagem.

Na educação as políticas públicas governamentais realizam avaliações em larga escala, no âmbito da Educação Básica, como forma de medir a aprendizagem dos estudantes, para diagnosticar problemas e propor políticas públicas.

Nesse contexto, percebe-se que o aspecto quantitativo destas avaliações que demonstram os problemas de desempenho no conhecimento básico e revelam as taxas de evasão escolar e reprovação, que segundo Censo Escolar de 2017 é de 20,2%, dados do Ensino Médio Básico.

Dessa forma, é evidente que há um obstáculo na educação em efetivar a universalização do Ensino Médio, pois as políticas de permanência e êxito são temas que carecem de ações mais efetivas. A proposta de reforma no currículo do Ensino Médio que fomenta debates sobre a ampliação da jornada escolar, o percurso formativo optativo e o fortalecimento da Educação Profissional são ações políticas públicas de universalização da Educação Básica.

Diante deste desafio de elevar a permanência e o êxito dos estudantes do Ensino Médio, conhecer as concepções de avaliação da aprendizagem dos docentes atuantes no Ensino Médio Técnico, trará contribuições para melhoria do processo de ensino aprendizagem desta etapa da educação básica.

Esta investigação científica, diante deste cenário, tem como objetivo olhar para o objeto: a concepção de avaliação escolar, elucidar a influência nos resultados sobre dos estudantes, sendo a reprovação e evasão da instituição loco desta pesquisa, o Câmpus São Vicente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT.

2 Material e Métodos

A pesquisa envolveu estudos de abordagem qualitativa, com caráter interpretativo ao cenário e panorama da instituição loco deste estudo. Buscou-se através desta visão do

objeto investigado, ampliar o debate sobre a avaliação da aprendizagem e suas características e objetivos.

Utilizou-se como instrumentos de produção de dados entrevistas com os docentes, onde um roteiro de perguntas fundamentava esta interlocução. Ao optar-se pela entrevista como instrumento de coleta de dados, buscou-se amparado pelo pensamento de Bauer:

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão detalhada das crenças, atitudes e valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (2002, p.65).

Ademais, os docentes entrevistados tinham espaço para expor suas experiências como educadores, posicionamentos teóricos, e relatarem seus procedimentos metodológicos sobre avaliação e o cotidiano escolar, e assim evidenciavam suas concepções a respeito da avaliação, objeto desta investigação.

Optou-se entrevistar os docentes que atuavam no 1º primeiro ano do Ensino Médio Técnico em Agropecuária por ser as turmas do curso com maior índice de reprovação. O número de docentes que atuavam nestas turmas era de dezoito indivíduos, mas contudo, como o contato com docentes com mais tempo na instituição foi priorizado, chegou-se a nove indivíduos no rol de entrevistados. É salutar destacar que procurou-se manter o sigilo, preservando a identidade dos mesmos. Portanto, nas falas, detalhes que pudessem identificar os indivíduos foram suprimidos, como o local de formação e as disciplinas que estes docentes ministram.

Com os estudantes do curso, usou-se como critério de inclusão todos os matriculados no terceiro ano do Ensino Médio. A opção dos estudantes concluintes se deu por estes estarem a mais tempo na instituição. O instrumento aplicado foi questionário fechado com dez perguntas de múltipla escolha. Eram sessenta e dois (62) estudantes matriculados e destes e vinte e cinco (25) aceitaram participar da pesquisa.

O objetivo do questionário empregado aos estudantes era revelar aspectos das práticas avaliativas dos docentes que possam ser entraves ou impulsionar a aprendizagem e, conseqüentemente o desempenho escolar, segundo a opinião dos alunos. O questionário foi submetido à apreciação de especialistas e testado com outros estudantes para garantir

eficiência na pesquisa, e TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido) e TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) foi devidamente assinado pelos pais dos jovens menores de idade e teve seu parecer de conformidade com o Comitê de Ética em Pesquisa _CEP.

Os discursos dos entrevistados eram extremamente reveladores, e relacioná-los com as teorias sobre avaliação da aprendizagem e autores escolhidos como aporte teórico foi um desafio. Na busca de produção de interpretação das falas dos indivíduos entrevistados e resultados dos questionários respondidos pelos estudantes, buscou-se entremeá-los aos resultados finais da instituição num recorte temporal de 2014 a 2016.

Nesta perspectiva, ressaltaram-se três dimensões: a primeira, diz respeito aos documentos da própria instituição: atas de finalização do ano letivo, Organização Didática e legislação educacional vigente no país. A segunda dimensão, são os dados dos estudantes respondentes dos questionários (survey), que foram organizados em gráficos; e a terceira dimensão, trata-se dos dados produzidos pelos discursos dos docentes, categorizados a partir das entrevistas.

Para fundamentar o método utilizado na produção dos dados recolhidos, a triangulação foi utilizada. Sobre isto, Marcondes (2014) diz:

A opção pela Análise por Triangulação de Métodos significa adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões. (MARCONDES, 2014, p. 206).

Assim, as temáticas foram organizadas através dos seguintes eixos: Perfil de Formação, Anseios e Conquistas; Metodologias, Processos e Estratégias; Instrumentos e Recursos Avaliativos; Fraquezas e Ameaças, Fortalezas e Oportunidades e Vivências e Experiências na Avaliação.

Para descrever as falas ou impressões sobre os discursos, se optou por nomear os docentes participantes da pesquisa pela letra “P”, seguida de um número que lhes foi conferido. Assim designou-se: P-01, P-02, P-03, P-04, P-05, P-06, P-07, P-08, e P-09, possibilitando assim assegurar o sigilo.

3 Resultados e Discussão

A educação é o campo da ciência que explica o fenômeno de aprender e ensinar que acontece em todos os ambientes sociais, sendo a escola o “templo” do saber, o ambiente onde a educação acontece de forma prevista e intencional.

A escola é a casa do ensino, a finalidade da educação escolar é a aprendizagem, e a atividade meio é o ensino. Compreender a escola como um local para o ensino e a aprendizagem parece redundante, segundo as contribuições de Anastasiou (2005, p. 20), “[...] no processo de ensinagem²³, a ação de ensinar está diretamente relacionada à ação de apreender, tendo como meta a apropriação, tanto do conteúdo quanto do processo [...]”. Aprender é o direito do estudante, mediado pelo ensino organizado e proposto pelo professor, assim a escola é o ambiente onde o processo de ensino-aprendizagem, ou de ensinagem, devem ocorrer. Sobre esta realidade o compromisso de aprender e ensinar envolvem todos os atores da comunidade escolar: professores, estudantes, profissionais de apoio, gestores e os pais.

Neste sentido, a avaliação da aprendizagem escolar é a maneira de acompanhar e garantir o processo de ensino aprendizagem, resultando na finalidade maior que é aprender.

Segundo Ferreira (2002), o processo de inércia da avaliação da aprendizagem exige mudanças necessárias e não estão atreladas à novas metodologias, mas como afirma Hoffmann (2014), a uma consciência crítica com embasamento teórico.

A “ensinagem”, segundo Anastasiou (2005), traduz a ideia da interação entre ensinar e aprender. O ensino se concretiza à medida que ocorre a aprendizagem, portanto só haverá eficiência no ato de ensinar se houver aprendizagem.

Nesta perspectiva, a avaliação da aprendizagem é a ação de possibilitar a descrever as habilidades e competências dos estudantes, construídas durante o processo de ensino e aprendizagem, sabendo evidenciar o conhecimento já adquirido e aqueles conceitos e conhecimentos que ainda estão em desenvolvimento.

A avaliação escolar revela os conhecimentos adquiridos, e os conhecimentos que ainda estão em desenvolvimento e necessitam de intervenção do docente, e assim promove a eficácia na tarefa de ensinar.

²³ O termo Ensinagem, é utilizado pela pesquisadora Anastasiou, por que se refere ao conceito do processo de ensino-aprendizagem considerando que estes processos são interdependentes.

O ambiente escolar reflete duas concepções sobre a avaliação da aprendizagem: a formativa, cuja a relevância está em evidenciar as conquistas do estudante e busca revelar os seus saberes; e a classificatória, onde predomina a aferição do conhecimento e detecção do atingimento da média prevista, resultando em aprovação ou reprovação.

As crenças e concepções referidas neste estudo podem ser compreendidas se atentarmos que estes conceitos já foram defendidos por outros autores. Para Thompson (1992) as concepções englobam conjunto de crenças, pontos de vistas e conceitos. A autora fez seus estudos sobre crenças dos professores de Matemática, e afirma que as crenças e concepções influenciam na tomada de decisões dos professores, sendo adquiridas de maneira mais intuitiva, e a concepção que engloba a crença, a maneira de relacionar, mediando o sujeito ao mundo. A concepção é um pensamento baseado na crença, mas que possui aportes teóricos, mesmo que fragilizados para basear-se.

Utiliza-se como aporte teórico sobre avaliação da aprendizagem as bases nominadas como formativa e/ou mediadora, que está focada na inclusão escolar e ao o desenvolvimento do estudante. Para esta investigação, coaduna-se com os teóricos Luckesi (2011), Vasconcellos (2007), Villas Boas (2014), Hoffmann (2014), Allal (1986) e Perrenoud (1998) Ferreira (2002).

Nesta visão teórica da avaliação formativa, dá ênfase ao processo da aprendizagem o importante e não o resultado, e nesta perspectiva a aprendizagem do estudante mediada pelo docente é a finalidade do ato da avaliação. Outro fator relevante é que há uma desmitificação do erro, pois quando o professor identifica a trajetória do desenvolvimento da aprendizagem do estudante, beneficia o planejamento de mediações. A concepção de avaliação classificatória tem a finalidade de diferenciar os estudantes quanto a um escore numérico que revela o modelo ideal e quantitativo, que tendo um padrão mínimo, chamado de média, separa, classifica e categoriza os estudantes. Este modelo ressalta as dificuldades dos estudantes sem apresentar uma solução, desconsiderando as conquistas do estudante no processo de aprendizagem.

Durante esta pesquisa, a Avaliação Formativa ou Mediadora se apresenta como uma escolha teórico metodológica que potencialmente pode contribuir para acompanhar o desempenho do estudante durante o processo, tendo como prioridade propor intervenções e mediação capazes de auxiliar dos desafios escolares.

3.1 As dez lições aprendidas sobre avaliação escolar

As dez lições aprendidas nesta investigação podem contribuir para um aprofundamento teórico metodológico dentro de uma perspectiva de avaliação formativa e pretende-se pontuar neste relato, como maneira de sensibilizar os educadores para que busquem compreender as concepções de avaliação, e assim fazer escolhas de atuação sobre um aporte teórico das contribuições da Avaliação Formativa ou Mediadora.

Acredita-se que ao refletir sobre as práticas avaliativas, se desprendem do modelo de reprodução de concepção classificatória, e que se mostram ao longo da história da educação serem ineficientes para acompanhar a aprendizagem e contribuir para uma gestão de sala de aula.

Pontua-se a seguir as dez lições aprendidas, porém é salutar que compreenda-se que o campo de investigação sobre a avaliação escolar é amplo, e certamente novas pesquisas contribuirão para a formação dos saberes docentes, portanto não é a finalidade deste trabalho esgotarmos esta temática.

3.2-Lição 1

O perfil de formação dos docentes que são licenciados não garante segurança teórica para a prática avaliativa e muitos se fundamentam na práxis e na experiência docente.

A maioria dos participantes desta pesquisa relata que suas opções de avaliação são baseadas na experiência como estudantes, numa reprodução do modelo de avaliação somativa, onde a nota é o foco.

Durante a entrevista com docentes, todos relataram que sua trajetória acadêmica como estudante influencia a tomada de decisão e opções metodológicas sobre avaliação. Interessante que algumas narrativas dos entrevistados eram pautadas nos modelos de docentes que não gostariam de ser, atributos negativos que foram sobressaltados nas experiências enquanto estudantes. A seguir um exemplo dos muitos relatados da dissertação final, a história de um entrevistado, P-03: “tive uma professora na graduação que só aceitava a escrita do jeito que ela queria, e ainda diferenciava os alunos... este é o professor que não quero ser.” Outro exemplo dos atributos negativos que influenciaram as decisões metodológicas dos participantes da pesquisa P-09 diz:

Sofro de dislexia... no 1º ano do Ensino Fundamental fui reprovado... tomei uma surra, pois minha mãe professora também se sentiu envergonhada(...), no 7º ano tive dificuldades com matemática e meu professor me deu aulas nas férias, morava perto da minha casa(...) eu superei.

Outrossim, o P-09 diz: “meta não atingida (...) parte é minha responsabilidade, mas tem a parte do aluno também”. Nota-se que a superação da história de sofrimento deste docente fez com que decidisse, se comprometesse com o aprendizado, além de ficar claro quando afirma que é de sua responsabilidade a aprendizagem, bem como a do estudante.

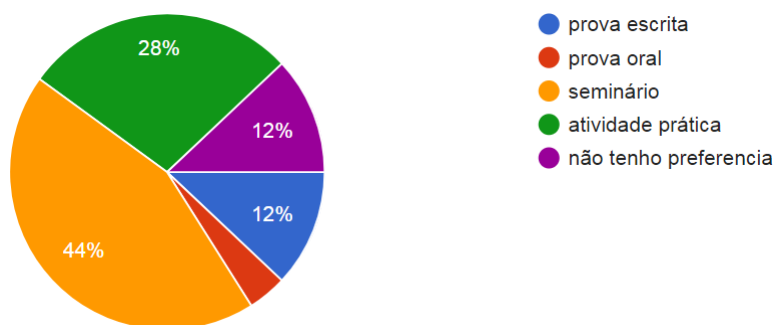
No questionário com os estudantes, 80% dos destes relataram que viveram situações que consideraram como injustiças, e 20% disseram que não vivenciaram situações de injustiça. E sobre a injustiça que afirma terem vivido, os motivos listados são, 52,4% que a prova escrita trazia conteúdos não abordados durante as aulas, 23,8% afirmaram falta de orientação sobre quais conteúdos seriam abordados na prova escrita, e 9,5% que o professor não considerou a resposta do estudante. Sobre isto Lima (2017, p.62) afirma: ‘o ideal de uma prática avaliativa voltada para a aprendizagem é saber dosar esta cobrança, pois a prática avaliativa não está à margem do processo de ensino aprendizagem’.

3.3 Lição 2

Os discentes preferem como instrumentos avaliativos os seminários pois pela própria natureza da atividade conseguem ter o apoio de outros colegas, e a linguagem oral parece garantir que sejam melhor compreendidos sobre seus conhecimentos do que o registro escrito.

A preferência por instrumentos avaliativos pode ser melhor observada no gráfico que representa as respostas dos estudantes ao questionário aplicado:

Gráfico 1 - Gráfico Preferências dos Instrumentos de Avaliação



Dados da Pesquisa, 2007.

Verifica-se que a maioria tem preferência por seminários, onde a apresentação oral e interação entre os colegas de grupo sobre as temáticas estudadas envolvem pesquisa e construção de conhecimentos. A escola deve ser um lugar de pesquisa orientada pelos docentes, os estudantes gostam de terem oportunidade de expor o que aprenderam, empenham-se quando orientados e motivados.

Mas o sistema da instituição prevê a prova escrita como instrumento obrigatório a todas as disciplinas cursadas e alguns professores têm este instrumento como o único válido para averiguação de aprendizagem.

Sobre a prova escrita, a autora Villas Boas (2014) diz:

A prova torna-se um mecanismo equivocado quando é usada como único procedimento de avaliação, assumindo a função classificatória. Isso acontece sempre que os resultados por ela fornecidos servem tão somente para atribuição de notas, sem que o aluno tenha chance de aprender o que ainda não aprendeu. (p. 91).

E, de fato, a prova escrita é o instrumento mais utilizado, quando não é o único e, inclusive para muitos docentes é sinônimo de avaliação. Não se pode confiar somente em um instrumento, é preciso que a intencionalidade das práticas avaliativa seja refletida, bem como os resultados obtidos sejam qualitativos, a fim de subsidiar novas tomadas de decisões sobre o ensino pelos docentes. Exemplo, se aplica uma prova de Língua Portuguesa com questões sobre análise sintática e análise morfológica e os estudantes demonstraram não dominar a análise sintática, é necessário que revise o planejamento e objetivos do ensino.

3.4 Lição 3

Avaliação da aprendizagem não deve ser usada como instrumento de controle social do comportamento nem tampouco como punição.

Os docentes participantes da pesquisa relataram que conseguem melhor atenção da turma quando ressaltam que determinado assunto/conteúdo ou atividade vai ser cobrado em prova.

Evidencia-se na avaliação que muitos docentes adotam atos de controle social e punição, ficando isso claro na fala de muitos entrevistados, como relata P-02, que diz:

numa planilha onde eu anoto cada resultado que os alunos tem a cada método de avaliação que eu utilizo, eu utilizo alguns instrumentos ao longo numa planilha de Excel vou controlando o desempenho que ele têm em cada um dos instrumentos que eu utilizo (...) vai tudo numérico, mas eu tenho um caderno que segue comigo em todas as aulas onde eu anoto a questão do aluno que chega atrasado, que usa uniforme que não usa dormiu na aula usa fone usa celular e depois tudo isto é convertido num valor numérico.

Fica evidente que a nota para o entrevistado P-02 é uma maneira de direcionar o comportamento do estudante sobre o regimento da escola, e se misturam com a avaliação da aprendizagem, onde se evidenciaria as conquistas do conhecimento.

Outro entrevistado relatou que quando a turma está dispersa durante as aulas, este, o P-05 diz: “olha presta atenção esta é questão de prova”. É como se a prova fosse uma divindade é o centro das atenções portando a aula só é interessante se o assunto for cobrado em prova.

Primaz que os estudantes compreendam o valor de aprender para a vida quando o que se pretende é que o conhecimento faça sentido para as vivencias e torna a aprendizagem um ato prazeroso e compensador.

Segundo Luckesi (2000, p.3) “O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo.” Assim, quando o fundamento da avaliação é agente do ensino, há uma tendência em evidenciar as conquistas da aprendizagem e não de usar a nota como ferramenta de punição e controle.

3.5 Lição 4

A diversificação dos instrumentos de avaliação não garante justiça e equidade no ensino.

Todos os docentes, durante as entrevistas, relataram que diversificam os

instrumentos de avaliação como forma de garantir justiça e oportunizar canais diferentes de interação com o conhecimento dos estudantes. Esta premissa é um fator que a pesquisa apontou como relevante nas concepções dos docentes, um conceito que utiliza tipos diferentes de instrumentos, garantem melhor aprendizagem para os estudantes.

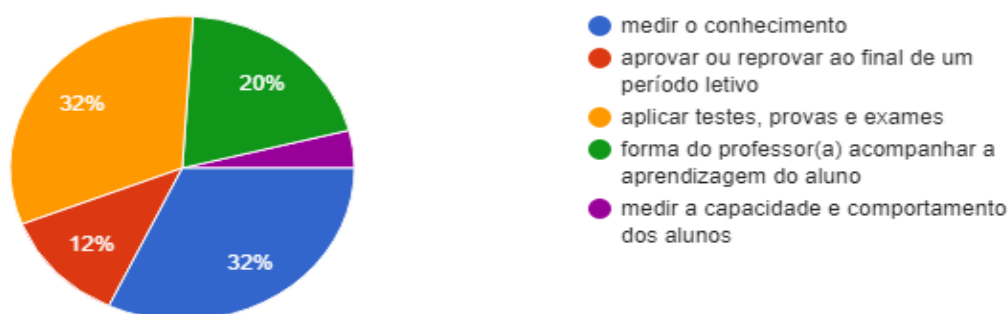
Sobre isto Hoffmann (2014) diz:

A laboração e o uso dos instrumentos de avaliação revelam as concepções de avaliação de educação e avaliação dos professores. Iniciar mudanças no sistema de avaliação por discussões acerca dos tipos de testes a aplicar, número de testes, pelas formas de registro final, etc. já enuncia que as concepções da instituição são classificatórias. (p. 66)

Quando na busca por melhorias nos métodos avaliativos a solução se encontra na variação de instrumentos, ao invés de aprofundar na concepção de avaliação mediadora, o processo de avaliação contínua classificatório e não atende as demandas de uma avaliação contínua.

Este ponto é fundamental para a mudança de paradigmas de avaliação classificatória, pois para além de mudar os meios de avaliação é necessário pensar na finalidade do ato de se avaliar. Isto está tão presente no modelo de ensino que os estudantes, ao responderem sobre qual afirmativa cumpre melhor a finalidade da avaliação, obteve-se as respostas:

Gráfico 2 - O objetivo da avaliação escolar



Dados da Pesquisa, 2007.

Percebe-se que as respostas preferidas expressam o verbo medir somando 64% das respostas e somente 20% responderam “forma do professor acompanhar a

aprendizagem do aluno”. Os estudantes possuem olhar atento sobre as concepções de avaliação vivenciadas no interior da escola.

3.6 Lição 5

A prova escrita é o principal instrumento utilizado independente das funções da avaliação que os docentes desejam aplicar.

Segundo os relatos dos entrevistados, a forma mais fidedigna de revelar o conhecimento individual, bem como verificar se o estudante estudou e assim aprendeu de fato é a prova escrita. Já relatou-se anteriormente sobre a preferencias dos docentes pela prova escrita como garantia de aprendizagem.

Para um dos entrevistados, a preocupação é expressa na colocação do P-02: “não faziam provas(...) como eram avaliados? (...) e chegam aqui tem dificuldades”, o que esta fala expressa é a preocupação com os estudantes advindos do modelo de Ciclo de Formação Humana onde não há notas numéricas e os estudantes são avaliados de maneira descritiva e a prova escrita não é obrigatória. Veja como a prova escrita é demasiadamente valorizada no processo de aprendizagem, sendo conceituada como avaliação e atribuindo à falta das provas escritas às dificuldades de aprendizagem.

Na perspectiva da teoria de avaliação Mediadora de Hoffman (2005), o olhar multifocal do docente é o mais importante para averiguação da aprendizagem, pois este olhar não está focado nos instrumentos a serem usados e sim no sujeito da aprendizagem - o estudante.

3.7 Lição 6

O processo de ensinar e aprender exige compromissos mútuos de docentes e estudantes, o direito de aprender gera o dever de empenhar-se pelos estudantes, e a responsabilidade do ensino por parte do docente.

Os docentes relataram uma profunda frustração sobre os resultados deficitários dos estudantes, trazendo para si uma “culpa” sobre a aprendizagem insuficiente. Sobre isto, o entrevistado relata P-08: “Eu me sinto mal.... deprimida, uma tristeza(...) procuro analisar o que eu deixei de fazer, repenso uma metodologia para melhorar para a próxima turma”. Constata-se neste relato que o docente culpabiliza-se quando os estudantes não alcançam os objetivos. Este quadro de frustração descrita pelo entrevistado reflete o sentimento de impotência face às dificuldades de aprendizagem. Outro entrevistado reflete o que P-09 diz: “meta não atingida (...) parte é minha responsabilidade, mas tem a

parte do aluno também”.

Portanto, é pacificado que os estudantes precisam se comprometer com seus estudos, e sobretudo estar tratando de adolescentes que estão aprendendo a ter autonomia e responsabilidade, motivação e interesse devem ser estimulados para que possam ter bons resultados na aprendizagem.

Há uma possibilidade de dirimir as frustrações quando o processo de avaliação é uma ferramenta do ensino, e não um dever meramente institucionalizado, pois a prática de se avaliar continuamente possibilita as ações de mediação mais concretas em benefício à aprendizagem escolar. Evita-se a decepção de aplicar uma prova ao final de um período letivo e os resultados serem muito abaixo das expectativas.

3.8 Lição 7

Os instrumentos de avaliação devem ser calibrados com as atividades vivenciadas durante os estudos evitando que o grau de dificuldade se torne um obstáculo.

Os estudantes, ao responderem o questionário, relataram que as atividades avaliativas evidenciam a falta de clareza por alguns docentes, sendo os exercícios ou questões da prova com níveis de dificuldade mais elevados do que os solicitados no decorrer das aulas. Um dos entrevistados descreve que não entende o motivo dos estudantes terem notas baixas em suas provas, pois repete os mesmos exercícios realizados durante as aulas. Repetir exercícios não garantem compreensão haja vista que o modelo de educação tecnicista muito se utilizou desta ferramenta de reprodução. Para Luckesi (2011):

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isto aconteça é que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento. (p.185).

Sendo assim, usar a avaliação de maneira a produzir significados sobre o desenvolvimento obtido pelo estudante é a finalidade de uma avaliação a serviço da aprendizagem e que subsidia o ensino.

3.9 Lição 8

Há uma tendência de avaliar por parâmetro único, sem diferenciar os estudantes pelas avaliações diagnósticas. A busca por igualdade não garante a equidade, que é um dos princípios da educação propostos pelos documentos de base.

Quando se trata todos os estudantes de modo a prevalecer a igualdade nas ações de ensinar há uma falha evidente que negam aos estudantes o direito da aprendizagem, respeitando características e tempos de aprendizagem diferenciadas. Para que um processo de ensino aprendizagem garanta equidade é necessário que as avaliações diagnósticas demonstrem particularidades do estudante que poderão levar o docente a redirecionar práticas de ensino.

Os docentes entrevistados, ao serem questionados sobre as diretrizes didáticas, queixavam-se sobre o tempo de se promover a recuperação paralela e o atendimento individualizado com estudantes com desempenho abaixo do esperado. E por outro lado ainda assim diziam ser justas as formas de avaliação escolar aplicadas nas suas disciplinas.

Segundo Villas Boas (2014), a avaliação deve estar a serviço de promover a inclusão se for excludente passa a ser somente uma mensuração.

3.10 Lição 9

A formação docente é muito inespecífica, tanto a inicial como a continuada, pois não abordam as questões sobre avaliação de forma a questionar os paradigmas.

Todos os participantes entrevistados disseram que nunca tiveram uma formação continuada específica sobre avaliação da aprendizagem, e mesmos os docentes que fizeram cursos de licenciatura durante sua formação inicial, não houve conteúdos programáticos abrangentes sobre avaliação da aprendizagem.

Consequentemente, este é o motivo que repetem práticas vivenciadas no período de que eram estudantes, e a vivência na escola os conduz a uma formação baseada no cotidiano de aplicação de provas.

Fato é que somente um dos entrevistados citou autores e livros sobre a temática avaliação evidenciando que há uma carência na formação docente.

3.11 Lição 10

Valorizar as conquistas das aprendizagens dos estudantes motiva a desenvolver a prática de estudos. Os docentes participantes da pesquisa relataram experiências

gratificantes quando seus professores promoveram momentos de aprendizagem significativa e feedbacks, que os incentivaram a aprofundar nos estudos. Sobre isto, o entrevistado P-05 diz: “Fui influenciado e quero sempre incentivar (...) sempre peço coisas desafiadoras”. Isto se referindo a uma experiência dada pela sua professora de organizar uma excursão da turma, gerenciando os recursos. Ao receber uma avaliação positiva do planejamento e processo de organizar a atividade com a classe sentiu-se capaz de ir além.

Outro entrevistado relatou que tem o cuidado de registrar os avanços dos estudantes e de dar feedback com intuito de valorizar as produções dos estudantes buscando orientá-los e incentivá-los.. Sobre isto, P-04 diz: “tenho sucesso por meio de conversas com os estudantes que não atingiram o objetivo da atividade que propus”.

É incipiente que todos os estudantes estudem intensamente para as avaliações, porém, quando o foco não é aprender, mas reproduzir respostas e ter notas, isto aniquila a finalidade de estudar que é aprender.

4. Conclusão

As aprendizagens, aqui denominadas como dez lições, não esgotam a temática da avaliação escolar e dos contextos e podem contribuir o êxito do processo de ensino aprendizagem, além de fundamentar o debate sobre como garantir o direito a aprendizagem.

Os objetivos da investigação científica propostos foram atendidos, pois evidenciou-se a hipótese inicial da pesquisa sobre a preeminência dos aspectos de uma concepção classificatória da avaliação da aprendizagem nas falas dos docentes, assim como uma inquietação sobre a temática.

A reflexão sobre o tema deve promover uma transformação sobre a concepção de avaliação escolar com foco na aprendizagem, quebrando os paradigmas arraigados na premissa de avaliação classificatória, numérica e meritocrática. Para além de modificarmos e ampliarmos os instrumentos, recursos e metodologias avaliativas, faz-se necessário que o foco seja o aprendizado do estudante. É imprescindível que as concepções dos docentes possam ser debatidas, e que a avaliação da aprendizagem possa subsidiar o processo de ensino.

Primaz que o resultado do processo ensino-aprendizagem possa ser expresso e

compreendido por todos e, que inclusive os pais, tenham clareza do que representa o conceito atribuído e conquistado pelo seu filho.

Só para refletir sobre a nota numérica: num curso técnico de mecânico de aeronaves o professor aplicou uma prova sobre segurança em decolagem aterrissagem, e o estudante tirou nota cinco (5,0). Porém, numa avaliação mais precisa o professor averiguou que o estudante acertou todas as questões sobre segurança na decolagem e errou todas as questões sobre aterrissagem. Não há como garantir a segurança em voar numa aeronave revisada por este aprendiz. Assim, é notório que nota não demonstra com clareza os dados qualitativos da aprendizagem.

Constata-se que a cultura mensuradora exerce um fator tão determinante, que romper com este modelo é desconstruir fundamentos da educação e buscar concepção formativa da avaliação que expressem a veracidade da aprendizagem do estudante, bem como os conceitos que estão em desenvolvimento.

É mister que a comunidade escolar e a sociedade possam avançar no debate sobre a temática avaliação da aprendizagem escolar, e que resultem em educação de qualidade a todos.

Referências

ALLAL, Linda. *Estratégias de Avaliação Formativa*. Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação. In Linda Allal; Jean Cardinet; Philippe Perrenoud. *A Avaliação Formativa Num Ensino Diferenciado* (p.175-209). Coimbra: Livraria Almedina. (1986).

ANASTASIOU, Léa das Graças C. *Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos Para As Estratégias Em Aula*. 10ª ed. Joinville,SC: Editora Univille, 2005.
FERREIRA, Lucinete Maria Sousa. *Retratos Da Avaliação: Conflitos, Desvirtuamentos E Caminhos Para A Superação*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

IFMT. *Organização Didática do Instituto de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso*. Cuiabá, MT, 2014.

IFMT. *Plano Estratégico Institucional de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal De Mato Grosso*. Cuiabá, 2017.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: Uma Prática Em Construção Da Pré-Escola Á Universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN . *Avaliação Mediadora*. Porto Alegre, Ed. Mediação, 2014.

HOFFMANN. *O Jogo ao Contrário em Avaliação*. Porto Alegre, Ed. Mediação, 2014.

LIMA, D, F, Silvia. *Avaliação da Aprendizagem: Contextos e as Concepções dos Docentes do IFMT Câmpus São Vicente*. Monografia de Mestrado. IFMT-Cuiabá, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação Da Aprendizagem: Componente Do Ato Pedagógico*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LUCKESI. *Avaliação Da Aprendizagem Escolar: Estudos E Proposições*. 22ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. Não citado

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira. Análise Por Triangulação De Métodos: Um Referencial Para Pesquisas Qualitativas. *Revista Univap – São José dos Campos-SP-Brasil*, v. 20, n. 35, jul.2014. ISSN 2237-1753.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: Da Excelência À Regulação Das Aprendizagens – Entre Duas Lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. 17ª ed./ São Paulo: Libertad, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna. *Virando a Escola do Avesso por Meio da Avaliação*. Campinas –SP, Ed. Papyrus, 2014.