

Jorge Adrihan N. Moraes
Patricia Vesz
(Organizadores)

**Educação e Novas
Tecnologias:
Reposicionamentos
Pedagógicos**



**EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS:
REPOSICIONAMENTOS
PEDAGÓGICOS**

Rio de Janeiro
2022

Os autores da presente obra são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos, dados e discussões contidas neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as do IDEHP – Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional, nem comprometem a organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte do IDEHP a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

2022 - Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional (IDEHP).

Conselho Científico do Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional:

Claudineide Ana de Lima (SEE/PE)
Eliane Alves de Souza (UFRJ)
Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes (IDEHP)
Karen Santos D'Oliveira (PMM/RJ)
Luciene Suzarte Santos (PMC/SP)
Maria José Silva Almeida Trindade (PMC/SP)
Maria Madalena de Pontes Melo (CECIERJ)
Monique Siqueira de Andrade (FEUC)
Patricia Vesz (UNIASSELVI / SMECDLT)
Thamyres Gonçalves Gomes (SME/RJ)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educação e novas tecnologias [livro eletrônico] :
reposicionamentos pedagógicos / Abraão Danziger
de Matos...[et al.] ; organização Jorge
Adrihan N. Moraes , Patricia Vesz. -- 1. ed. --
Rio de Janeiro : IDEHP, 2022.
PDF.

Outros autores: Ana Lúcia Repuca Aparício,
Luciana Moraes, Ana Paula Barcelos, Patricia Vesz.
Bibliografia.
ISBN 978-65-993426-9-1

1. Educação 2. Educação a distância 3. Práticas
educacionais 4. Tecnologia educacional I. Matos,
Abraão Danziger de. II. Aparício, Ana Lúcia Repuca.
III. Moraes, Luciana. IV. Barcelos, Ana Paula.
V. Vesz, Patricia. VI. Moraes, Jorge Adrihan N.

22-136313

CDD-371.33

Índices para catálogo sistemático:

1. Tecnologia educacional : Metodologia de ensino :
Educação 371.33

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional

Ed. Rua 22, nº 73 – Sepetiba.
Rio de Janeiro, RJ 23547-220 - Brasil.
E-mail: idehp@hotmail.com
Site: www.institutoidehp.com
Contato: (21) 97735-4997

EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS: REPOSICIONAMENTOS PEDAGÓGICOS

ORGANIZADORES:

Jorge Adrihan N. Moraes

Patricia Vesz

AUTORES:

Abraão Danziger de Matos

Ana Lúcia Repuca Aparício

Luciana Moraes

Ana Paula Barcelos

Patricia Vesz



SUMÁRIO

O ENSINO DE CIÊNCIAS EM MEIO À PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	7
PROJETOS DIDÁTICOS: INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES NO PROCESSO EDUCATIVO.....	18
O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	33
METODOLOGIAS ATIVAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: A UTILIZAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO PARA PROMOÇÃO DO SENSO CRÍTICO E AUTONOMIA DOS ESTUDANTES.....	43
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO FERRAMENTAS DE EMPODERAMENTO DE UMA LÍNGUA NA FORMAÇÃO DE IDENTIDADE EDUCACIONAL, CULTURAL E SOCIAL.....	64

O ENSINO DE CIÊNCIAS EM MEIO À PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Abraão Danziger de Matos¹

1. INTRODUÇÃO

A crise causada pela Pandemia do novo Corona Vírus, nome popular dado ao SARSCOVID, acarretou no fechamento temporário das instituições de ensino, as quais tiveram que migrar repentinamente para a modalidade de ensino remoto afetando mais de 90% dos estudantes do mundo inteiro (Unesco, 2020).

Tal mudança brusca evidenciou diversos problemas do ensino público, tais como o quantitativo de alunos que não possuem acesso à internet ou equipamentos, a falta de preparação de muitos docentes para lidar com a nova modalidade de ensino, sobretudo quanto ao domínio das tecnologias e o desinteresse dos alunos em participarem das aulas remotas.

Diante deste cenário, Costin *et al.* (2020) enfatiza que a maior parte das redes públicas usou alguma combinação de mídias para tentar assegurar que a aprendizagem chegasse a todos. Assim, foram utilizados aqui, como em boa parte dos outros países, plataformas digitais, televisão, rádio e roteiros de estudo em papel. Por meio de uma logística complexa, que envolveu inclusive o envio de cestas de víveres, para que a falta de merenda não resultasse em insegurança alimentar para parte das crianças e adolescentes, foram entregues materiais didáticos nas escolas ou nas residências, adquiridos pacotes de dados para celulares e construídas parcerias com canais de TV ou rádio.

No entanto, como já se era de esperar, a tentativa de garantir que todos os discentes da rede pública tivessem acesso à aprendizagem,

¹ Graduado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática bem como mestrando em Educação pela ACU - Absolute Christian University. E-mail: estudentegc@gmail.com.

falhou drasticamente. Antes mesmo da pandemia, a evasão escolar no Brasil apresentava índices desanimados. No contexto pandêmico, segundo dados do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef), 3,8% dos estudantes com idade entre 6 e 17 anos abandonaram as escolas em 2020, isto é, aproximadamente 1,38 milhões de pessoas (DUTRA, 2021). Pela faixa etária identificada, evidencia-se que a etapa mais atingida é o Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que, considerando o ponto de vista didático, os desafios para os docentes são os mesmos do ensino presencial, onde o professor precisa planejar a apresentação dos conteúdos, definir os objetivos de aprendizagem, propor atividades e realizar a avaliação da aprendizagem do aluno, porém, agora em um ambiente virtual (ALVES et al. 2021).

Diante deste cenário, este trabalho tem como objetivo apresentar o relato de uma experiência vivenciada durante o estágio supervisionado em meio à pandemia. O intuito é ressaltar os limites e dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem no decorrer das aulas remotas, de modo a contribuir com a discussão a respeito do tema.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Pimenta (1995) o estágio não se configura somente como uma disciplina, mas sim como uma atividade que pode servir a todo o curso de forma reguladora uma vez que, apresenta-se como teórica, pois há a necessidade do conhecimento e estabelecimento de finalidades e, como instrumentalizadora da práxis educacional, pois é capaz de aliar teoria e prática. Já Nornberg (2017) simplifica o estágio em um momento que se intensificam os processos relacionados ao ato de aprender a ser professor e a ensinar.

Ambas as autoras afirmam que a primeira fase do estágio, isto é, a observacional, concerne o momento ideal para construção de categorias de descrição e análise, a partir da reflexão acerca da escola pública, como ela funciona, o que propõe, quais são suas abordagens teórico-

metodológicas, o que oriunda o fracasso escolar etc. Tais questões se resumem na reflexão da escola que temos, sobretudo da escola que queremos.

Sendo assim, o estágio torna-se um dos componentes curriculares mais desafiadores não só para os estagiários, mas também para as instituições envolvidas, uma vez que estas acercam-se de diferentes contextos de atuação docente que se faz mais complexas em suas dinâmicas econômicas, sociais e intelectuais. Diante disso, Nornberg (2017, p. 21) diz que “os desafios inerentes à ação docente, na contemporaneidade, parecem cada vez mais requerer dos professores uma dupla responsabilidade: a de reinventar a escola enquanto local de trabalho e a de produzir a si mesmos enquanto profissionais.”

Nessa perspectiva, o estágio favorece não apenas o estagiário, mas, também, os professores envolvidos, uma vez que o aluno aprende tanto com professor da escola quanto com o professor da universidade, estes que pela ação do estagiário, também (re)aprendem a ser professor (NORNBERG, 2017). Contudo, na prática o cenário é discrepante. Não são poucos os relatos em que o estágio se torna um tormento para os discentes. Alguns professores da educação básica negam-se a receber estagiários, dificultando assim, o diálogo entre ambas as partes.

O professor em exercício representa um modelo a ser seguido pelo estagiário, este que avalia a conduta do docente assim como a sua atuação e engajamento diante das situações didáticas, suas formas de apoio e obstáculos que refletem no desenvolvimento da regência e na sua formação profissional (BACCON; ARRUDA, 2010). Com isso, muitos apresentam receios em ser tal modelo. O medo de estar diante de alguém o observando, ou pelo receio das ações do estagiário faz com que o docente dificulte a formalização dos termos, gerando inconveniência logo no início do estágio.

Porém, tomando o problema como um todo, deve-se analisar quais motivos levam as escolas e os professores nutrirem esse sentimento de recusa aos estagiários. Há relatos que a intromissão dos graduandos, e mesmo a confrontação em sala de aula, são alguns dos motivos. Visto

isso, cabe uma reflexão sobre o vínculo estagiário/professor, e o papel da ética como ponto central donde converge e devem convergir tal relação.

Vale ressaltar que:

Viver em sociedade apresenta-se hoje como um dos desafios para o homem do século XXI. As relações humanas manifestam-se cada vez mais distantes, marcadas pelo individualismo, o temor, a competição, a desconfiança, a insegurança, a ausência de regras, de limites e de respeito. Fatores que têm influenciado no comportamento das pessoas, transformando-as em verdadeiras ilhas, isoladas em suas casas, no seu trabalho, no seu mundo (EUGÊNIO, 2015, p. 04).

O mesmo autor, afirma também, que tal crise se manifesta no cenário educacional quando refletem e interrogam sobre problemas relacionados ao comportamento humano, valores morais em torno da natureza humana e como tais comportamentos influenciam nas interações dos indivíduos na sociedade em geral e sobretudo, no âmbito escolar. Com isso, a reflexão ética se faz necessária nas relações entre professor, alunos e demais agentes do processo educativo.

Considerando então que a relação estagiário/professor deve ser pautada no compromisso com a educação, deve existir uma linha tênue entre a escuta e a reação do estagiário em relação à observação que envolve a escolha de conteúdos e metodologias aplicadas pelo professor na sala de aula, pressupondo uma ética com base no respeito pelo que o outro está fazendo, atentando-se aos seus limites e suas possibilidades pedagógicas. Há ainda, segundo Felício; Possani (2008), a necessidade de existir ética pessoal e profissional na relação com os demais envolvidos neste processo, uma vez que a escola é o espaço de trabalhos deles.

Com isso, o estabelecimento de vínculos durante o estágio, se torna uma ideia chave para o sucesso desse momento, uma vez que, o estágio é rodeado de situações que requerem postura ética dos envolvidos. Contudo, considerando que o estagiário, alguns na escola pela primeira vez, estão ali para conhecer a dinâmica da sala de aula, o apoio do docente da escola e da Universidade se torna necessário para efetivação dos objetivos propostos pelo estágio supervisionado, bem como, o

conhecimento na prática de todas as situações inerentes ao âmbito escolar.

3. METODOLOGIA

A metodologia a qual se ampara este relato de experiência é de natureza qualitativa e descritiva, visto que, “descreve uma realidade tal como esta se apresenta, conhecendo-a e interpretando-a por meio da observação, do registro e da análise dos fatos ou fenômenos” (FONSECA, 2008, p. 24). A experiência que resultou na produção deste trabalho compreendeu o período que vai de 13 de julho a 20 de agosto de 2021. As aulas foram ministradas na turma do 8º Ano EMEIEF Galdino Pires Ferreira, localizada no município de Cajazeiras-PB.

A turma conta com um total de 27 alunos matriculados na disciplina de Ciências. Contudo, devido à diversos fatores, tais como, falta de acesso à internet e equipamentos e até mesmo falta de interesse ou estímulo, as regências apresentaram média de 2 alunos presentes em cada aula. Adotou-se o Google meet, como ferramenta de encontro para as aulas síncronas. Dessa forma, os encontros aconteceram nas tardes de quintas-feiras, no horário de 15h às 16h. Destinava-se o mesmo horário, porém, na sexta-feira, para as aulas assíncronas as quais eram destinadas à realização de exercícios.

4. RELATO DE EXPERIÊNCIA

Como já apontado, o período de regência iniciou-se no dia 13 de julho de 2021. No entanto, cabe ressaltar que na semana anterior, foi elaborado o plano de estágio de regência. No plano, em concordância com a Supervisora da disciplina de Ciências, ficou estabelecido os conteúdos que seriam abordados bem como a metodologia e ferramentas a serem utilizadas com a finalidade de facilitar o processo de ensino e aprendizagem durante as 05 semanas de regência, na qual, a partir de agora, falar-se-á de cada uma.

As regências iniciaram-se com a abordagem do conteúdo de sistema digestório, seguindo o conteúdo programado anteriormente e

tendo como base o livro didático adotado pela escola, da coleção Inspire Ciências.

Inicialmente, a docente supervisora fez a devida apresentação do estagiário à turma, ressaltando a importância da contribuição dos alunos para que a graduanda tivesse êxito nas intervenções. Em seguida, o estagiário iniciou sua fala estabelecendo seu primeiro contato com os discentes presentes na aula, isto é, 03 alunos. Esse momento, foi de extrema importância na tentativa de estabelecer vínculo estagiário/discente na qual a mesma se colocou à disposição da turma como mediadora de conhecimento nas aulas que se seguiriam, bem como, esclarecimento acerca da disponibilidade de horários para dúvidas no grupo de *WhatsApp* da turma.

A princípio, a aula consistiu em uma exposição através de slides do PowerPoint, na qual, foi identificado os órgãos que constituem o sistema; descrito todo o processo da transformação dos alimentos ao longo do trato digestório; relacionado a digestão e a absorção dos nutrientes à sua utilização pelas células e descrito o modo pelo qual os nutrientes chegam às células.

Foi utilizado ainda, animações para facilitar o entendimento de alguns processos, tais como trituração do alimento, ação da epiglote, movimentos peristálticos do esôfago e absorção dos nutrientes.

Ao fim da exposição, transmitiu-se um curta produzido por alunos do curso de Cinema de Animação da Escola de Belas Artes da UFMG, com o tema “Corpo Humano – Sistema Digestório, disponível no YouTube no canal Simon Brethé. O curta mostra de uma forma divertida, animada e bem ilustrada o caminho percorrido pelo alimento desde a boca até o seu destino final, o ânus.

Posteriormente, utilizou-se a plataforma digital *Wordwall* como forma de trabalhar o conteúdo por meio de atividades lúdicas e interativas, verificando o que os discentes conseguiram assimilar com a aula síncrona, e, conseqüentemente, o que eles não conseguiram aprender. O link de acesso foi disponibilizado no próprio chat do *Google meet*, devido a praticidade oferecida pela plataforma, não foi preciso que

os discentes fizessem download de aplicativo, sendo necessário apenas clicar no link para ser redirecionado à atividade. Nessa perspectiva, a atividade consistia em um jogo de associação em que os alunos se depararam com uma imagem de todos os órgãos do Sistema digestório. Eles precisavam ligar o nome aos órgãos identificando cada um. Após todos concluírem a atividade, foi realizada a correção.

Ao fim, foi solicitado que os alunos fizessem, no horário determinado para aulas assíncronas, a primeira questão da atividade do livro didático na página 64. No exercício, os alunos precisam fazer novamente a identificação das estruturas indicadas na imagem, bem como organizá-las na ordem em que os alimentos passam pelo sistema digestório e definir a função do fígado para a digestão.

Foi indicado que os alunos buscassem auxílio de recursos tecnológicos, livro didático e aplicativo Google Sala de Aula. Para alunos sem acesso a tais recursos, as atividades foram disponibilizadas pela escola através do material impresso em papel A4 contendo o conteúdo estudado e os exercícios a serem feitos. Com isso, foi ressaltado a disponibilidade do estagiário para sanar dúvidas por meio do WhatsApp em horário previamente estabelecido, isto é, de segunda a sexta durante a tarde, com exceção da quinta-feira. Vale ressaltar, porém, que nenhum aluno entrou em contato a fim de tirar dúvidas.

Na segunda semana de regência foi dado início à unidade 03 do livro didático, intitulada como Reprodução, Sexo e Sexualidade. Nessa perspectiva, iniciou-se a aula com a exposição da importância da reprodução para perpetuação das espécies. Além disso, abordou-se as diferenças entre reprodução sexuada e assexuada, bem como alguns tipos de reproduções, tais como brotamento, esporulação, divisão binária.

Percebeu-se que os alunos não são participativos, com isso buscou-se interagir fazendo perguntas e indagando-os acerca do conteúdo além de contextualizar com a realidade. Entendendo que o assunto muitas vezes pode causar constrangimento aos discentes,

tentou-se apresentar de forma lúdica e interativa. Porém, mesmo assim, os alunos pouco participaram.

Mais uma vez, utilizou-se da plataforma digital *Wordwall*, dessa vez na modalidade de *quiz* para verificar o que os alunos conseguiram aprender e sanar as possíveis dúvidas. Das 11 perguntas, um aluno conseguiu responder corretamente 10 questões. Em segundo lugar, um discente conseguiu acertar 8 e por último, o terceiro aluno respondeu de forma correta apenas 4 questões. Foi feita uma revisão a fim de explicar, mais uma vez, os tópicos os quais os alunos tiveram dificuldades.

A ser feito de modo assíncrono, foi solicitado que os alunos fizessem uma pesquisa referente aos tipos de reprodução estudados na aula, e em cada um deles, citassem exemplos de espécies que se reproduzem por aquele método. A atividade deveria ser entregue na semana seguinte.

Continuando o tema da unidade 03, a aula da terceira semana de regência foi iniciado pelo tópico de sexualidade, na qual, foi perguntado para os discentes o que eles entendiam por sexualidade. Um dos alunos participantes afirmou já ter ouvido falar sobre, porém, não entendiam do que se tratava. O outro discente, respondeu que acreditava se tratar de homossexualidade ou “algo parecido” (palavras do aluno).

Foi evidenciado que sexualidade é a necessidade de buscar sensações, bem-estar, prazer, afeto, carinho etc. e que isso é proveniente de todo ser humano. Em seguida, foi abordado a puberdade e seus efeitos tanto no corpo masculino quanto feminino, sejam elas físicas ou psicológicas.

Em seguida, adentrou-se nos órgãos reprodutivos masculino e feminino abordando a função de cada estrutura. Foi colocado no próprio Power Point uma imagem do aparelho reprodutor masculino e feminino. Em cada uma das imagens, havia setas indicando o órgão que os alunos precisavam identificar. Apesar dos poucos alunos presentes, eles conseguiram identificar corretamente todos as estruturas.

Entendendo que o conteúdo possa apresentar muitas informações, até então, novas para os alunos, foi trabalhado mapas mentais, para que

os mesmos pudessem fixar melhor o tema. Além disso, foi solicitado que fizessem em casa, no momento assíncrono, seu próprio mapa mental/conceitual para que assim, pudessem desenvolver a capacidade de síntese além de compreender melhor todas as estruturas bem como suas respectivas funções estudadas.

Na penúltima semana destinada às regências, foi dado prosseguimento a unidade em estudo. Excepcionalmente, a docente supervisora não pôde comparecer devido à problemas pessoais. Com aviso prévio à coordenação da escola e ao orientador da disciplina de Estágio Supervisado II, o estagiário assumiu a turma. Contudo, inicialmente, participou somente uma aluna.

No início da aula foi abordado o conteúdo de ciclo menstrual, fecundação e gestação. Porém, diante da imprevisibilidade do ensino remoto e suas ferramentas digitais, o computador do estagiário desligou no momento da explicação. Ao se dar conta do ocorrido, foi criado um novo link de acesso para o *Google meet*. Dessa vez, a reunião foi criada no celular e o link enviado novamente no grupo da turma.

Voltando após o incidente, continuou-se a abordagem com as IST (Infecções Sexualmente Transmissíveis). Foi solicitado, ao fim da aula, que a aluna presente fizesse a atividade do livro didático, página 87, questões de 1 a 3. A aluna enviou as respostas por *WhatsApp*.

A aluna não conseguiu alcançar as respostas esperadas para a primeira questão, na qual era precisava identificar a fase que marca o início da adolescência (puberdade), característica inerente à vida e a saúde física, social e emocional do indivíduo (sexualidade), conformação anatômica que distingue machos e fêmeas (sexo) e a capacidade de gerar descendentes (reprodução). Contudo, a aluna conseguiu responder corretamente a segunda e terceira questão da atividade.

Na quinta e última semana de regência foi feito uma revisão do conteúdo estudado na unidade 03 do livro didático. Como o objetivo era apenas revisar, a aula foi elaborada no Canva a partir de esquemas que melhor facilitassem a compreensão.

Em face da situação, foi elaborada uma atividade no *Kahoot*, plataforma digital de quis. Participou da atividade apenas uma aluna, porém, a mesma conseguiu lograr êxito respondendo corretamente a 8 questões de um total de 10. Foi solicitado que a aluna fizesse uma pesquisa no momento destinado a aula síncrona, na qual ela deveria buscar algumas infecções sexualmente transmissíveis, versando sobre cada uma. Além disso, deveria pesquisar também quais métodos de prevenção existentes para evitar gravidez e IST. A atividade deveria ser enviada pelo WhatsApp, porém, a aluna não fez a devolutiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio de regência, foi um processo de descobertas e aprendizagens, na qual, sem dúvidas, se caracterizou como fator essencial para a formação docente, não só no que se refere a construção do profissional, mas também como indivíduo crítico e reflexivo acerca do sistema de ensino o qual está inserido. Esse período possibilitou refletir sobre a importância do professor diante a mediação do conhecimento e ainda, reconhecimento que o aluno deve ser um jeito ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Cabe ressaltar, o acolhimento vindo da escola, sobretudo da supervisora, acolhimento esse que foi constante. Tal fato, é de extrema importância, pois facilita a comunicação estagiário/aluno e estagiário/professor. Além disso, o apoio e motivação oriundo dos profissionais que o cerca, estimula o graduando a percorrer o caminho de formação docente. Diante do contexto que permeia a atuação profissional docente, mediante essa vivencia escolar em um cenário crítico de pandemia, é fundamental o aprimoramento não só dos conhecimentos específicos referentes à disciplina de Ciências, mas, também, da investigação da própria prática docente considerando as necessidades sociais da atualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. dos S.; TORRES, A. L. de M. M. .; JOYE, C. R.; LIMA, M. A. R. de .; ROCHA, S. S. D. . **Teacher Education in times of Pandemic: reporte of experience in remote teaching in pedagogical discipline in federal institution.** Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 11, p. e64391110061, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i11.10061. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10061> Acesso: 13 abr. 2022.

BACCON, Ana Lúcia Pereira; ARRUDA, Sergio de Mello. Os saberes docentes na formação inicial do professor de física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 16, n. 3, p. 507-524, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n3/v16n3a01.pdf>. Acesso: 13 abr. 2022.

COSTIN, Cláudia et al. **A escola na pandemia: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavirus** / Claudia Costin ... [et al.]. -- 1. ed. -- Porto Alegre: Ed. do Autor, 2020.

DUTRA, Rodrigo. **Como reduzir a evasão escolar na pandemia?** (2021) Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/evasao-escolar/> Acesso: 13 abr. 2022.

EUGÊNIO, Kilvia. Saberes Docentes e a Formação Ética do Futuro Professores no Contexto do Estágio. In FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores.** Fortaleza: EdUECE, 2015.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto. **As Implicações Éticas Do Estágio Curricular Na Formação De Professores. Pensamento & Realidade**, v. 22, 2008.

NÖRNBERG, Marta. (Org.) **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional.** São Leopoldo: Oikos, 2017.

FONSECA, R. C. V. (2008) **Metodologia do Trabalho Científico.** Curitiba: IESDE Brasil.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 1995.

PROJETOS DIDÁTICOS: INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES NO PROCESSO EDUCATIVO

Ana Lúcia Repuca Aparício²

1. INTRODUÇÃO

Hoje, uma das ideias predominantes é a de que a escola deve desenvolver um trabalho que forme um cidadão capaz de participar ativamente em sua comunidade, e com isso devemos elaborar em conjunto uma didática construtiva, participativa e emancipatória para a escola. E para isso tem-se percebido que os projetos didáticos contribuem para que haja construção coletiva que signifique despertar um sentimento de missão cumprida. Hoje, nossos educandos devem saber manusear seus próprios conhecimentos para somar com nossa educação, pois muitos aprendizes desistem da escola, por analisarem que as aulas são as mesmas e assim ficam saturados e por isso e demais problemas existe o fracasso escolar. Trabalhar com projetos didáticos é possibilitar construção de saberes e reorganização dos espaços escolares.

A intenção é colaborar para a formação dos educandos e educadores proporcionando através da pesquisa um caminho de construção de conhecimentos para serem desempenhados, isto é, pessoas que consigam se expressar com clareza nas mais variadas situações, defendendo seus pontos de vista, compreendendo e discordando opiniões na caminhada que o conduz e contribuir para seu próprio conhecimento e compromisso no processo educativo.

Nos tempos atuais é possível observar que muitos projetos didáticos estão tendo resultados positivos para elevar a confiança do aprendiz. Muitos ficam satisfeitos pelo êxito proporcionado ao aprender, restaurando a aprendizagem que parecia não ter final satisfatório. É tão bom olhar e sentir os resultados quando os alunos e professores

² Graduada em Letras pela UNIASSELVI de Santa Catarina. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay. Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Iberoamericana del Paraguay. Docente na escola Estadual e Municipal. Santo Antônio do Içá, AM, Brasil. analu.repuca@gmail.com

contextualizam o que se aprendem; os aprendizes sentem-se envolvidos no que aprendem; quando se reflete sobre o que se aprende e sobre as dificuldades enfrentadas para aprender é que nos damos conta que aprendemos e compartilhamos isso com os outros.

Existem projetos didáticos realizados nas escolas como referências de inúmeras estratégias, para propiciar a compreensão e aprendizagem dos alunos e do professor. Temos o elo entre propostas importantes de autores que seguem no prazeroso e difícil ramo da educação, nos fornecendo métodos para conduzir o processo educativo a ser percorrido, observando e obtendo os resultados tanto positivos quanto negativos, diante da reflexão das práticas pedagógicas. Mas, o caminho não é único. Diferentes vias alternativas podem ser traçadas, conforme as características e necessidades do contexto, da realidade onde se faz necessário.

O trabalho pedagógico, que é todo trabalho que acontece na escola para que esta cumpra sua função educativa, poderá apresentar diferentes formas de organização e de condução, conforme o método adotado, conforme o modo de pensar das pessoas responsáveis por esse trabalho que é o processo educativo.

Ao longo dos anos observar-se que existem muitos meios (caminhos) pelos quais deve-se trabalhar com os alunos, percorrendo juntos na vida escolar para que possa-se adquirir conhecimentos necessários à vida de cidadão. Mas, nós não encontramos esse caminho pronto. Devemos construir coletivamente de acordo com a realidade de cada escola.

2. PROJETOS DIDÁTICOS: INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES NO PROCESSO EDUCATIVO

O trabalho com projetos é positivo tanto para o aluno quanto para o professor. Ganha o professor, que se sente mais realizado com o envolvimento dos alunos e com os resultados obtidos, ganha o aluno, que aprende mais do que aprenderia na situação de simples receptor de informações. Assim a informação passa a ser tratada de forma

construtiva e proveitosa e o estudante desenvolve a capacidade de selecionar, organizar, priorizar, analisar, sintetizar etc. Fazer das aulas momentos de ensino eficiente, criativo e prazeroso é uma arte que exige do professor competência e conhecimento.

Além disso, para que o projeto didático seja produtivo é necessário planejar. Planejar é uma das tarefas mais importantes para garantir o sucesso de qualquer iniciativa, e para a escola não é diferente. Ao planejar, o educador não está sozinho, há uma corrente de ideias para possibilitar o sucesso do trabalho no processo educativo. Sendo assim, a gestão escolar tem que funcionar e ser participativa para melhorar a qualidade pedagógica do processo educacional da escola; garantir ao currículo escolar maior sentido de realidade e atualidade; aumentar o profissionalismo dos professores, etc.

Entender o significado de planejar na escola, tornou-se uma exigência imprescindível para garantir um planejamento realmente participativo daquilo que deseja-se almejar, por ambas as partes envolvidas no processo educativo. Falar em planejamento, já não é mais estar sozinho para realização do plano, mas sim estar em grupo de profissionais engajados no procedimento pelo qual irá percorrer o ato de planejar, ou seja, o planejamento deve ser participativo. O professor é um trabalhador que se especializou na arte de ensinar e aprender e, por isso deve realizar seu trabalho da melhor maneira possível, não pode se dar ao luxo de fazê-lo de qualquer jeito, confiando apenas na sua experiência, nos seus anos de trabalho ou na sua própria sorte.

O planejamento é essencial e requer elaboração e interpretação para preparação do trabalho. Para se construir o planejamento há a necessidade de uma equipe escolar para articular o processo educativo na prática pedagógica do educador. Fala-se em construção do trabalho coletivo porque estamos inseridos necessariamente no conjunto de seres humanos que precisam dar valores essenciais para formação da cidadania. Assim, para nós, o planejamento é o momento em que se deve criar a possibilidade de envolvimento de todos, tendo em vista o alcance dos objetivos definidos coletivamente.

O papel da escola é garantir o acesso ao conhecimento de qualidade por parte de todas as crianças e jovens a fim de que se situem no mundo, um mundo que é rico em avanços civilizatórios. Em decorrência, apresenta imensos problemas de desigualdade social, econômica e cultural. De valores. De finalidades. A tarefa da escola é inserir as crianças e os jovens, tanto no avanço como na problemática do mundo de hoje, através da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização, do desenvolvimento de habilidades e de atitudes. A identidade da escola nesse processo é garantir que as crianças e os jovens sejam capazes de pensar e gerar soluções para que se apropriem da riqueza da civilização e dos problemas que essa mesma civilização produziu. É nessa contradição que se define a identidade da escola hoje (PIMENTA, 1998, p. 50).

Diante disso, devemos possibilitar a inclusão de valores, atitudes, competência, inteligência e inúmeros valores que precisam ser postos no momento do planejamento, para propiciar inovações educacionais e, é preciso refletirmos, pois a escola recebe crianças, jovens e adultos com diferenças culturais, sociais e econômicas; e partindo dessa contextualização que devemos organizar com coerência, eficiência e eficácia a aprendizagem humana.

Trabalhar com projetos didáticos significa partilhar entre professor e aluno as decisões, é fazer com que os aprendizes possam fazer relações e construir significados para aquilo que estão aprendendo. Isso também integra o pleno envolvimento de refletir na prática pedagógica a construção de novos conhecimentos e dar sentido a todo esforço de busca de informações e dedicação para garantir aos aprendizes a finalidade do que queremos expor e a pretensão do nosso bem-querer possibilitando-os o acesso ao conhecimento de qualidade com os trabalhos desenvolvidos com os projetos didáticos.

De acordo com Vieira (2006, p. 20) ressalta que:

O trabalho com projetos constitui uma pedagogia diferenciada, pois parte da intenção para a ação, envolve o aluno como coautor de sua própria aprendizagem, ressignifica o espaço escolar, norteia as atividades escolares, permitindo um trabalho interdisciplinar. Com a pedagogia de projetos inventa-se uma nova organização metodológica e pedagógica em sala de aula. Felipe Perrenoud considera essa pedagogia como uma das formas

de luta contra o fracasso escolar. Em sua opinião, “as pedagogias diferenciadas são, em geral, inspiradas numa revolta contra o fracasso escolar e as desigualdades.

Percebe-se a importância do conhecimento ser compreendido como ferramenta de mudança do mundo no âmbito educativo. O processo educativo é um instrumento de liberdade, ou seja, é a partilha de conhecimentos. O professor passa a ser compreendido como um mediador que também aprende com seus alunos. Tanto o aluno quanto o professor compartilham seus conhecimentos e seus processos de aprendizagem, aprendendo um com o outro o saber fazer e o fazer bem. Criam juntos, um laço de amizade compartilhando os conhecimentos para lutarem contra os desafios constantes no processo educativo.

A pedagogia de projetos não é uma prática recente. Surgiu a partir do movimento escola novista com John Dewey e mais tarde aperfeiçoada por William Kilpatrick, seu discípulo, já no início do século passado. Aqui no Brasil o grande precursor deste movimento foi Anísio Teixeira, que também comungava das ideias de Dewey, ambos adeptos de uma pedagogia ativa.

O educador deve estar atento para propor conteúdos e atividades que possibilitem ao aluno aprender pela ação. Podemos verificar tais possibilidades a partir da interação ensino e aprendizagem com a criação de projetos didáticos observando que a escola de hoje tornou-se lugar de onde se espera soluções não só de aprendizagem, mas de aprender com a ação. Também observar-se que o educador pode e deve priorizar sua reflexão sobre sua aprendizagem.

Segundo Mota (2007, p.7), “o projeto nasce de um questionamento, de uma necessidade de saber, que pode surgir tanto do aluno quanto do professor. A chave do sucesso de um projeto está em sua base: a curiosidade, a necessidade de saber, de compreender a realidade”. Convém ressaltar que a escola deve reagir diante dos problemas que existem, para combatê-los. Precisamos de educadores corajosos, responsáveis, dedicados, unidos, éticos e principalmente aqueles que possuem amor para com o próximo, porque ninguém aprende sozinho,

precisamos uns dos outros para vencermos os grandes obstáculos da vida profissional.

Convém destacar a introdução dos projetos de trabalho como uma forma de vincular a teoria com a prática e a finalidade de alcançar os seguintes objetivos:

Abordar um sentido da globalização em que as relações entre as fontes de informação e os procedimentos para compreendê-las e utilizá-las sejam levadas adiante pelos alunos, e não pelo professorado, como acontece nos enfoques interdisciplinares; introduzir uma nova maneira de fazer do professor, na qual o processo de reflexão e interpretação sobre a prática seja a pauta que permitisse ir tornando significativa a relação entre o ensinar e o aprender (HENANDEZ apud MOTA, 2007, p. 7);

Além dos objetivos propostos por Fernando Henandez apud Mota (2007, p. 7) pode-se gerar uma série de mudanças na organização dos conhecimentos escolares, tomando como ponto de partida as seguintes hipóteses:

- a) Na sala de aula, é possível trabalhar qualquer tema, o desafio está em como abordá-lo com cada grupo de alunos e em especificar o que podem aprender dele;
- b) Cada tema se estabelece como um problema que deve ser resolvido, a partir de uma estrutura que deve ser desenvolvida e que pode encontrar-se em outros temas e problemas;
- c) O docente ou a equipe de professores não são os únicos responsáveis pela atividade que se realiza em sala de aula, mas também o grupo/classe tem um alto nível de implicação, na medida em que todos estão aprendendo e compartilhando o que se aprende;
- d) Podem ser trabalhadas as diferentes possibilidades e interesses dos alunos em sala de aula, de forma que ninguém fique desconectado e cada um encontre um lugar para sua implicação e participação na aprendizagem.

As principais vantagens de se trabalhar através de projetos é que a aprendizagem passa a ser significativa, centrada nas relações e nos procedimentos, pois todas as coisas podem ser ensinadas por meio de projetos, basta que se tenha uma dúvida inicial e que se comece a pesquisar e buscar evidências sobre o assunto. Trabalhar com projetos não quer dizer que todo conhecimento seja voltado para esta metodologia, ou seja, também temos a necessidade das aulas expositivas, de trabalhos

individuais e em grupo, seminários, enfim, devemos estar em constante descoberta para estudarmos e ensinarmos diferentes situações de ensino e aprendizagem.

3. OS PROJETOS DIDÁTICOS E A INTERDISCIPLINARIDADE

Para Paulo Freire, ao trabalhar com projetos indisciplinados, tanto educadores quanto educandos envolvidos numa pesquisa, não serão mais os mesmos. Os resultados devem ser indicativos de mais cidadania, de mais participação nas decisões da vida cotidiana e da vida social. Devem, enfim, alimentar o sonho possível e a utopia necessária para uma nova lógica de vida. Assim, ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos, melhoria da qualidade de vida e de mais cidadania. É possível observar que quando há mudança no ensino e na aprendizagem, os envolvidos tornam-se melhores diante dos conhecimentos e da prática aprendida com entusiasmo e participação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM, 2000, p. 75),

a interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do Ensino Médio.

O professor, ao elaborar e planejar sua ação concreta necessita fazer escolhas entre as diversas metodologias: metodologia expositiva, por projetos, exposição dialogada, exposição provocativa, dialética de construção do conhecimento e dialógica. Ao lançar mão de uma metodologia para o desenvolvimento de seu trabalho de sala de aula, o profissional de educação estará determinando o tipo de formação de seus alunos, alicerçando no paradigma da construção do conhecimento. A opção metodológica não é uma opção neutra. Segundo o professor Sandro Cozza Sayão, da Universidade de Caxias do Sul (UCS) apud Tonús e Lessa (2008, p. 5), “a opção metodológica contempla escolhas, tendo em vista nossa visão de homem, sociedade, conhecimento e educação”. Portanto,

nela está implícita a visão de mundo, a formação acadêmica do professor e sua ética comprometida com um processo de construção do conhecimento e não de mera reprodução.

A prática da pesquisa se fragmenta e se reproduz em novos comportamentos paralelos e diferenciados sem perder sua força. O desejo de criar, de inovar, de ir além que permeia todas as práticas interdisciplinares (Fazenda), surge neste contexto, superando barreiras e dificuldades pessoais e institucionais. Caminhos novos são construídos de ensino-pesquisa ou vice-versa. Trajetórias originais e únicas que se mesclam na construção de uma história diferente, uma outra memória, uma nova prática dialética e interdisciplinar de formação de professores/pesquisadores (KENSKI, 1994).

Para nós, educadores é preciso que deixemo-nos levar pela mudança, para podermos levar aos nossos aprendizes que mudar é preciso e necessário. Os caminhos para uma aula dinâmica e proveitosa são inúmeros, mas se não houver a quebra de barreiras, que nos impeçam de lutar por um processo educativo, tudo ficará na mesmice. Devemos ter o desejo de criar, de inovar e de ir além de nossos limites, pois a educação é um processo de longo curso, para toda a vida estudantil e acadêmica do educador.

A interdisciplinaridade, surge como esse conhecimento que se produz nas regiões em que as fronteiras (disciplinas) se encontram e criam espaços de interseção, onde o eu e o outro, sem abrir mão de suas características e diversidades, abrem-se disponíveis à troca e à transformação (...). As práticas interdisciplinares acontecem quando existe uma abertura e uma flexibilização nas fronteiras das disciplinas. Isto tem acontecido nos espaços escolares quando as disciplinas e os professores, por elas responsáveis, se percebem não como totalidade, mas como partes interagindo no todo. (FURLANETTO, 1998, p. 39).

Ao trabalhar com projetos didáticos a interdisciplinaridade é envolvida, porque há a necessidade de termos o saber variado de conhecimentos. Conhecimentos que possam nos ajudar a levar para o âmbito escolar a esperança de mudanças através dos trabalhos didáticos. E para que haja o envolvimento através da pesquisa com projetos

didáticos envoltos da interdisciplinaridade é que se observa o desejo de aprender a aprender.

4. APRENDER A APRENDER

Percebe-se a importância do conhecimento ser compreendido como ferramenta de mudança do mundo. Sendo a educação um instrumento de liberdade, quebra-se o paradigma do professor que ensina e do aluno que aprende. No artigo 3º da LDB 9394/96, o inciso II diz que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (CARNEIRO, 1998, p. 35).

O professor terá oportunidade para uma maior reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, nos quais os aprendizes passam a ser caracterizados como sujeitos ativos desse processo por meio das competências e habilidades dos planos de aula, com tarefas concretas e práticas, cuja finalidade seja a assimilação consciente no processo cognitivo do aprendiz.

Dessa forma, devemos utilizar os projetos didáticos como uma das ferramentas de suporte de ensino e aprendizagem, na qual mais importante do que aprender é aprender a aprender, ou seja, verificaremos de acordo com Weiduschat os quatro pilares da educação:

4.2.1 Aprender a conhecer

Só se aprende através do conhecimento, ou seja, só conhecendo é que irá concretizar seus ideais. Para Weiduschat (2007, p. 42), “o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer com qualquer experiência”. Neste sentido, sempre haverá aprendizagem, se o indivíduo for interessado e tiver oportunidades.

Só há aprendizagem a partir do momento em que se conhecem novos conhecimentos. As culturas são diversas e temos também uma imensa diversidade cultural em sala de aula. Deve-se ter o prazer em aprender a conhecer porque é uma necessidade do ser humano. Sem conhecimento não há aprendizagem. Deve-se ser curioso, persistente e

acreditar que tem-se que conhecer para aprender. Para aprender a conhecer é preciso pesquisar e o trabalho com projetos didáticos requer sempre pesquisa para conhecer.

4.2.2 Aprender a fazer

Esta aprendizagem está estreitamente ligada à questão da formação profissional. Mas, aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Neste sentido, é preciso que o indivíduo possa aprender a fazer por prazer, pois aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis.

Se aprender a fazer é referente às nossas práticas pedagógicas. Já que aprendi a conhecer, agora devo aprender a fazer. É preciso pôr em prática todos nossos conhecimentos em que aprendemos ao pesquisarmos, através de nossas dúvidas para levarmos até o conhecimento de nossos alunos e escolares.

4.2.3 Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros

Estas aprendizagens hoje em dia, são poucas vezes analisadas, pois ainda há inúmeras pessoas individualistas, que não se preocupam com o próximo. Nosso mundo é cheio de violências e demais vulgaridades que são presenciadas por nossos representantes e os mesmos não conseguem visualizar tais conflitos. Ou talvez por falta de aprender a viver juntos ou por falta de aprender a viver com os outros, porém não se preocupando com os mesmos.

De acordo com Weiduschat (2007, p. 43) que fazer para melhorar a situação? Basta fazer um contexto igualitário, e se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade.

Nas escolas por mais difícil que seja, lutar contra os males expostos todos os dias diante de nossos olhares, jamais devemos desistir em fazer algo por nós e nossos escolares. É uma graça de DEUS nos preocuparmos

com o outro, e o outro deixar-se levar pela mudança e seguirmos rumo ao bem-estar de espírito.

4.2.4 Aprender a ser

De acordo com a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valores, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Também é muito difícil observar nas pessoas e principalmente nos aprendizes os valores que devem ser aprendidos desde o seio familiar. As famílias estão tornando-se fracas e já não dão mais valor aos princípios da família. É bastante triste a sociedade que temos hoje. E nossos governantes são fracos e egocêntricos ao elaborarem projetos, sendo os recursos financeiros chegarem ao destino apenas pela metade, e é aí que todos acabam-se as esperanças de lutarmos unidos por um mundo melhor. Apesar de todos os males nunca devemos deixar de acreditar valorizando nossas diversidades culturais, sociais e morais.

5. DIDÁTICA – PROCESSO REFLEXIVO

A didática orienta a aprendizagem dando meios de como proceder em sala de aula. Ela também indica quais são as técnicas mais eficientes. Se procedermos de acordo com esta orientação, certamente seremos bem-sucedidos em conseguir que o aluno queira aprender. Com ela o professor utiliza a imaginação, a criatividade e tem habilidades na integração das atividades discentes, de forma a obter resultados eficientes. Com a didática, o trabalho docente fica direcionado, tornando a mesma necessária às ações do educador para sucesso da qualidade de ensino para o educando e demais atores do contexto escolar. A mesma nos propõe métodos e técnicas para melhor direcionamento dos

conhecimentos no processo educativo. Se o professor acreditar que pode estimular e desenvolver habilidades de pensamento criativo, este está pondo em prática a didática.

Procura-se enriquecer a prática de diferentes maneiras, ou seja, com a didática nos deparamos com diferentes fontes e maneiras de construirmos o saber pedagógico. E para melhor desenvolvimento de nossas práticas pedagógicas, é de extrema necessidade refletir também em buscarmos auxílio em bons livros didáticos, em boas revistas pedagógicas, estas nos dão ótimas “pistas” para trabalhar o coletivo da escola ou aprimorar o nosso ensino, conduzindo nossos alunos a uma aprendizagem eficiente, significativa e duradoura. A partir desses pressupostos a didática se preocupa, sobretudo, com o tipo de homem que se quer formar, de modo que ele possa vir a ser sujeito de importantes transformações, capaz de trabalhar por uma sociedade melhor e mais justa.

Historicamente o professor, como detentor de um inegável poder, aprendeu a responsabilizar seus alunos pelo fracasso do processo de ensino-aprendizagem. Nesta condição, quando o aluno não aprende, a culpa é sempre do aluno, nunca do professor que é sábio e autoridade na matéria lecionada. Nós, educadores de uma forma geral, aceitamos a ideia de que a responsabilidade da aprendizagem da turma nunca é do professor. Se um grupo de alunos não obtém rendimento satisfatório é porque são relapsos e não estudaram o suficiente para serem aprovados. Existem casos em que a metade da turma é reprovada e isso é encarado com toda a naturalidade pela comunidade escolar. Quando muito, dizem que o professor que reprova muitos alunos é durão. Alguns professores sentem-se, inclusive, orgulhosos desta condição (BELLO, 1993, p.2).

Neste sentido, a aprendizagem parte do interesse dos alunos, que aprendem fundamentalmente por sua própria responsabilidade. Ouvimos muitos dizerem que: se o aluno foi aprovado, isto se deve, à competência do professor, e se o aluno não aprendeu? Será que é devido à competência do professor? O ensino nesta perspectiva não segue um planejamento. O professor e o aprendiz são responsáveis pelo resultado de seus empenhos e desempenhos. E é nesse momento que precisa-se coordenar as atividades de aprendizagem de acordo com a didática,

adaptando-as às características individuais dos alunos. O aluno é o centro da escola, um ser ativo. Para Karling (1991, p.30), “a didática ensina como o professor deve agir para conseguir que o aluno aprenda e se eduque da melhor forma possível”. Assim, a didática nos propicia trabalhos em grupo, atividades cooperativas, estudos individuais, projetos, experimentações e reflexões para descobrirmos as transformações dentro de nós mesmos e de nossos aprendizes. Quando nos preocupamos com nossos educandos, estamos querendo bem ao seu desenvolvimento através de meios os quais a didática nos proporciona para melhor qualidade de nossas atividades docentes e coletivas.

Existe na profissão de educador uma espécie de preguiça profissional, em que não há interesse de se efetivar um esforço para se superar as reais dificuldades enfrentadas no processo educativo. Assim, as desculpas são inúmeras: a principal é de que os alunos não se interessam em aprender, por mais que os professores tentem; depois vem a questão salarial; a terrível filosofia do ganha pouco, produz pouco; a falta de investimento em materiais didáticos pela instituição costuma servir de desculpa também; tem ainda a justificativa da quantidade exagerada de alunos; a falta de dinheiro para comprar livros e fazer cursos de aperfeiçoamento; diretor autoritário quer impor regras inexecutáveis; colegas que preparam mal seus alunos nas turmas anteriores; etc. (BELLO, 1993, p. 3).

Na realidade tudo isso acontece realmente, e deixa-nos inquietos por haver tanta falta de desconsideração com o trabalho do professor/ou dos próprios colegas profissionais. Porque não são todos que apresentam esses sintomas, mas há inúmeros que na verdade não se preocupam com a educação. Trabalham por trabalhar, sem se preocupar com a responsabilidade do resultado de seu trabalho. E por causa dessas inconvenientes concepções é que não se houve mais falar em querer ser professor/a. Além de ser um trabalho árduo, cansativo, preocupante, e que às vezes nos deixa doentes e, tantas outras dificuldades que convém ressaltar que não deve-se deixar de pensar na didática. Com a didática, podemos refletir e nos orientar através de meios que possibilitem ideias que possam promover entendimento aos educandos. Esses meios poderão nos ajudar na promoção do conhecimento através da orientação

dos mesmos dentro da sala de aula. Assim o trabalho pedagógico tornar-se-á dinâmico, atendendo às necessidades dos alunos.

Portanto, o professor precisa de apoio, precisa estar atualizado e motivado sobre os fundamentos da educação e sobre a Didática. Precisa conhecer as várias teorias, analisá-las e extrair o que cada uma tem de bom e útil. A ação do professor deve ser consciente e bem fundamentada, ou seja, didática e reflexiva.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Referente ao exposto, conclui-se que sabemos que é possível descobrir juntos através das investigações conhecimentos, mas isso se dará no dia a dia, nos interrogando sobre o que sabemos para aprender melhor e sobre o que não sabemos para abrir novas portas ao desejo de continuar aprendendo. Mas o que sabemos não nos livra da incerteza, da surpresa e do imprevisto, pois temos que contextualizar sempre em meios aos conhecimentos para aprimorarmos nossas aulas. Nós mesmos nos surpreenderemos com nossa própria aprendizagem. Temos que nos oportunizarmos, dando-nos uma chance em mudarmos para proporcionar aos aprendizes que através de projetos didáticos sentiremos que o conhecimento foi realizado por ambas as partes para obtenção de novos paradigmas educacionais.

Destacamos que, um profissional da educação não deve apenas ter conhecimentos sobre o seu trabalho, é fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos transformando-os em ação, pois toda sistematização teórica deverá ser articulada com o fazer e todo fazer deve ser articulado com a reflexão.

Para ser protagonista da ação de educar é necessário que os professores saibam como são produzidos os conhecimentos que ensinam, e que além dos projetos didáticos tenham conhecimentos básicos dos contextos e dos processos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem apenas multiplicadores de informações. É necessário ter conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação. Deve-se incorporar os preceitos de que o

sucesso escolar do aluno pode ser alcançado à medida que se conscientize do nosso papel pedagógico, como educador, e não simplesmente como um executor de tarefas.

REFERÊNCIAS

BELLO, José de Paiva. Didática, Professor! Didática! **Pedagogia em Foco**. Vitória, 1993. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/filos02.htm>. Acesso em: 23/1/2007.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. 12.ed. Petropolis. RJ: Vozes, 1998.

FURLANETTO, Ecleide E. **A Prática Interdisciplinar**. In PEC/UNITAU, 1998

KARLING, Argemiro Aluisio. **A didática necessária**. São Paulo: IBRASA, 1991.

KENSKI, Vani Moreira. A Formação do Pesquisador/Professor em uma Prática Interdisciplinar. In: _____. Práticas Interdisciplinares de Pesquisa. III Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Seminário Temático: Práticas Interdisciplinares. 1994.

MOTA, Anamélia Custódio. Jornal **MUNDO JOVEM**: Amazônia, a vida pede socorro. 373.ed. Ano 45. Porto Alegre: EPECÊ, fevereiro, 2007. Educação.

PIMENTA, Selma Garrido. **Revista Educação e Formação**: Projeto pedagógico e identidade da escola. São Paulo: UNITAU. 1998.

TONÚS, Nilce; LESSA, H. Maria. Jornal **MUNDO JOVEM**: poder: todos querem ter, poucos sabem usar. 384.ed. Ano 46. Porto Alegre: EPECÊ, março, 2008. Projetos Pedagógicos.

VIEIRA, Juvenice Fernandes. Jornal **MUNDO JOVEM**: juventude é idade de filosofar. 364.ed. Ano XLIV. Porto Alegre: EPECÊ, março, 2006. Educação.

WEIDUSCHAT, Íris. **Didática e Avaliação**. 2. ed. Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI). Indaial: Ed. ASSELVI, 2007.

O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Ana Lúcia Repuca Aparício³

1. INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado está vinculado com a análise de assuntos que envolvem as mudanças no âmbito do trabalho docente nos dias atuais, em relação com as transformações dos novos saberes advindos do mundo das novas tecnologias. Apesar dos avanços sociais no tocante à política, economia, sociedade e tecnologia, as instituições de ensino teimam em manter um modelo historicamente ultrapassado de organização das escolas, sem contudo, contextualizar-se com as mudanças ocorridas no século XXI.

Uma grande problemática trata-se da formação docente deficitária e da utilização dos professores como mão de obra barata, ocasionando uma exploração da força do trabalho docente e desqualificação do Magistério.

As próprias IES não dispõem de tecnologias avançadas tanto para os professores quanto para os alunos; exemplo ferramentas tais como notebook, tablets, lousas digitais, nem mesmo uma internet adequada onde todos possa ter a acesso a tão sonhada inclusão digital. Bem como a falta de formação dentro das tecnologias, pois em sua maioria os professores não foram formados para tal em seus Cursos de Formação inicial/Graduação.

A Pedagogia predominante está mais voltada para uma educação tecnicista e bancária, sem atender aos desejos e anseios dos educandos, possibilitando um ensino descontextualizado, apesar de já termos passado por PCNs, BNCC, etc.

³ Doutoranda em Ciência da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay. Mestre em Ciência da Educação pela Universidad Iberoamericana del Paraguay. Professora da Rede Estadual e Municipal em Santo Antônio do Içá - Amazonas. analu.repuca@gmail.com

Na Pedagogia contemporânea o professor deixa de ser o detentor do saber para ser o mediador do conhecimento, levando ao educando a ter uma educação onde o mesmo seja capaz não apenas de aprender conhecimentos específicos, mas que seja capaz de ser sujeito da sua história intervindo na sociedade.

Portanto, é necessário levar o educando a ser um sujeito autônomo do seu saber, um dos caminhos apontados no texto e num trabalho pedagógico em uma perspectiva construtivista. Para tal decisão tomar forma, é de supra importância que o professor esteja aberto a novas propostas e perspectivas pedagógicas.

2. PANDEMIA E REINVENÇÃO DOS EDUCADORES

O Brasil e o mundo foram tomados de surpresa com a pandemia do COVID-19, onde exigiu-se um distanciamento social, fechando escolas, comércio, Indústria, Serviços Sociais e institutos de Cultura e lazer.

Em tempos de isolamento social e de escolas fechadas, nossas crianças, jovens e adultos estão em casa, e muitas vezes os pais não sabem o que fazer para entretê-las e acompanhar seus estudos.

Após alguns dias de impacto e reflexão, o Ministério da Educação e os Conselhos Estaduais de Educação através de Portarias e decretos, decidiram autorizar o Ensino Escolar Remoto até dezembro de 2020; prorrogando-o recentemente para dezembro de 2021.

Do dia para noite as Escolas tiveram que se adequar, se reinventar, em geral optando pelo ensino remoto, utilizando os aplicativos, tais como: *Google Classroom*, *Google Meet*, *Skype*, *Zoom*, etc. Sem formação específica para o uso das tecnologias na sala de aula, na utilização das ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento de suas aulas.

O primeiro grande desafio foi o acesso às redes sociais, uma vez que a tecnologia no Brasil ainda é excludente; onde a maioria da população não tem acesso a uma internet de qualidade satisfatória, incluindo, neste aspecto, muitos professores e alunos, como também, a dificuldade na aquisição de aparelhos compatíveis às necessidades como

smartphones, computadores e *tablets*, etc., o que pode comprometer um desenvolvimento eficaz no processo de ensino-aprendizagem, que foi vivenciado em geral através do ensino remoto.

Para Pereira (2021), o termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico.

Em um trabalho sobre visões, Mauri (2010 apud COLL; MORENO, 2010), definiu o papel do professor utilizando as tecnologias digitais:

Uma concepção do processo de ensino e aprendizagem virtual centrada na dimensão tecnológica, em que a tecnologia deve ter resultado efetivo na aprendizagem do aluno e o professor precisa dominar o conhecimento tanto dessas ferramentas como das diferentes formas de inseri-las em seu trabalho. Uma concepção de acesso à informação por meio de tecnologias digitais, caso em que, além de dominar a ferramenta, o professor deve mediar o processo interativo do aluno com a informação e esse acesso crítico geraria um impacto na aprendizagem.

Concorda-se com as ideias dos autores, pois considera-se que os professores necessitam do domínio dos conteúdos específicos, metodológicos e tecnológicos para saber utilizar bem as ferramentas e aplicativos que venham possibilitar um processo de ensino-aprendizagem com qualidade social.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESAFIOS DA PANDEMIA

Compreende-se que o processo de formação de professores acontece em duas nuances: inicial e continuada. Neste desdobramento constata-se várias lacunas, seja por meio dos conhecimentos específicos, seja por meio da atuação docente no cotidiano escolar.

Nóvoa (1992, p. 25) nos lembra que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Diante desta perspectiva, é de supra importância a ampliação naquilo que se discute em torno da formação de professores, seja pela

sua formação inicial, seja pela formação continuada. Evidenciar a trajetória docente do professor, suas experiências adquiridas por meio da prática cotidiana é algo a ser analisado e levado em conta nas tomadas de decisão em gestão escolar e nas questões curriculares voltadas à metodologia de ensino.

Um aspecto a ser também considerado, remete-se à estrutura curricular dos cursos de formação continuada para professores e a sua temporalidade, visto que, no aspecto em geral, estas formações são oferecidas apenas em dois momentos na escola: no início do ano e no meio do ano, trazendo um questionamento a este docente sobre a real finalidade com relação à formação continuada e a sua prioridade: focar numa formação constante ou atemporal? uma formação meramente conteudista ou voltada às questões da contextualidade?

Uma observação importante gira em torno de que esta formação continuada nem sempre responde às necessidades pedagógicas dos educadores no dia a dia da sala de aula, trabalhando temáticas de acordo com “a moda pedagógica do momento”.

Ademais, a pandemia da COVID-19 evidenciou ainda mais a exclusão social, política, econômica, social e tecnológica, quando na concretude exigiu que os alunos tivessem aparelhos tecnológicos para uma participação mais efetiva nas aulas e no acesso às redes de internet, exigindo uma adequação por parte dos alunos, diante de uma nova forma de aprender num momento atípico.

4. MEDIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS

Para Bauman (2009), as universidades perderam sua centralidade e força, pois existe uma mediocracia em andamento: “É o valor dado pela mídia às notícias, mais do que os padrões universitários ortodoxos de significância acadêmica, que determinam a hierarquia de autoridade”. Nesse caso, a Universidade é substituída pelos cursos de curta duração com características de treinamento.

É preciso ressaltar que os novos padrões sociais imprimem inovações e as transformações no mundo atual estão nos exigindo a utilização de novas ferramentas que nos auxiliam, principalmente no mundo tecnológico.

Sem dúvida, existem mudanças na cultura impactada pelos avanços dos meios digitais que ressignificam o mito de que o professor era o detentor por excelência do saber. Isso ocorre devido ao "acesso" à Web. A valorização demasiada do passado para alguns docentes tradicionais já não determina seu poder autoritário.

O docente não pode esquecer que os meios digitais modificam o modo como os *nativos digitais* aprendem. Estes têm maneiras distintas de pensar, comunicar e aprender, como também um domínio intuitivo com relação às redes sociais.

Maffesoli (2009, p. 22) condena o ensino dos que julgam donos da cátedra que, em vez de conhecimentos atualizados, oferecem aos seus alunos uma sopa requentada do que já sabiam e que persistem em maquiagem.

Papert (1996, p. 68) diz que é preciso que levem em devida conta as transformações no modo de aprender desses jovens, pois “o escândalo da educação é que cada vez que se ensina algo, tira-se da criança (do aluno) o prazer da descoberta”.

Nesta perspectiva, o Conectivismo pedagógico, enquanto Teoria da aprendizagem baseada na Ciência da Computação, que se apresenta como uma nova forma de ensinar e de aprender, levando o professor e o aluno a uma posição mais autônoma diante do conteúdo a ser ensinado e aprendido. Estes sujeitos assumem um papel de autores, indivíduos conectados no mundo digital construindo e produzindo conhecimento (SIEMENS, 2005).

5. POLÍTICAS EMERGENCIAIS DE ACESSO AO ENSINO REMOTO: ALGUMAS MEDIDAS GOVERNAMENTAIS

Com o avanço da COVID-19 em todo mundo e sua evolução para uma escala pandêmica, o Brasil precisou tomar diversas medidas a fim

de evitar uma propagação ainda maior do vírus dentro do país. Dentre estas medidas, o fechamento de escolas, universidades e Institutos de pesquisa aconteceu de forma quase simultânea, em que os alunos tiveram parte de seu período escolar regular interrompido e a ampliação do ensino remoto por meio das tecnologias da informática foi uma realidade adotada, como também, a aplicação das redes sociais e de sistemas de videoconferência nas rotinas pedagógicas e administrativas.

Diante da pandemia da COVID-19 e a possibilidade das aulas remotas, do ponto de vista de políticas emergenciais educativas, alguns estados da federação brasileira através dos seus governos preocupados principalmente com os alunos da 3ª série do ensino médio decidiram tomar uma atitude para garantia do processo ensino-aprendizagem. Neste caso, temos como exemplo o estado do Maranhão, em que o governo estadual anunciou um decreto para adquirir 80 mil chips e entregar a alunos que fariam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No âmbito federal, ainda no estado maranhense, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA Campus São Luís Monte Castelo abriu um edital em 2020 em que: “Torna público os procedimentos e normas referentes a concessão do Auxílio à Inclusão Digital – Recurso Tecnológico de Informação e Comunicação durante o período de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia”.

No estado do Rio de Janeiro, o governo do estado decidiu distribuir chips para acesso à internet para a compra de 750 mil chips para serem adquiridos por alunos e professores. Outra medida foi o desenvolvimento de uma plataforma *online* para continuidade dos estudos, visto a dificuldade do acesso à sala de aula presencial. Ademais, um serviço de atendimento *call center* foi ativado pela secretaria estadual de educação (SEEDUC-RJ), com a finalidade de auxiliar os alunos e professores nas dúvidas tecnológicas que surgirem no acesso às ferramentas a serem utilizadas durante o período das aulas remotas a acontecerem.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), nos meses de abril e maio de 2020, em caráter emergencial, realizou um levantamento

junto à sua comunidade acadêmica (alunos, professores, terceirizados e técnicos-administrativos) sobre suas dificuldades tecnológicas na execução de suas atividades de ensino, pesquisa e administrativo durante o período inicial vivido pelo distanciamento social durante os meses de março, abril e maio de 2020. Com estes dados tabulados, a Pró-Reitoria de Governança da UFRJ, adquiriu por meio de licitação, a compra de 13 mil chips destinados aos alunos da universidade que vivam em situação mais vulnerável e que poderiam ter o seu processo de aprendizagem comprometido durante o período de pandemia. Estes chips foram distribuídos no mês de junho/2020, sendo 10 mil destinados aos alunos da graduação, e 1.000 chips aos alunos da pós-graduação, principalmente, àqueles que não possuem bolsa de pesquisa para se manter com mais este gasto emergencial. Estes recursos digitais foram adquiridos do próprio orçamento da UFRJ, e com esta medida emergencial adotada, a UFRJ iniciou o seu período letivo, referente ao segundo semestre de 2020, entre os meses de julho e agosto.

Temos diante destas atitudes espontâneas um entendimento que nos reforça do pensamento reflexivo à necessidade das escolas acompanharem as mudanças que acontecem na atualidade através das novas formas de aprender e de ensinar.

Ademais, logo abaixo, apresenta-se um mapa que aborda a questão dos mais de 37 mil estudantes de instituições federais que receberam chips do projeto “Alunos Conectados” do Ministério da Educação (MEC), que contribuíram para o acompanhamento dos alunos durante o ensino remoto no período da pandemia COVID-19. Muitas unidades escolares receberam seus kits de acesso ao longo do mês de outubro/2020.

37.665 chips entregues em

51 instituições de ensino de todo país



Fonte: <https://www.rnp.br/noticias/alunos-conectados>

Nesta perspectiva, portanto, considera-se a educação uma tarefa que deve ser contínua e permanente, para que possa haver adaptações às capacidades humanas ao ritmo das mudanças do mundo. Uma educação contemporânea, atenta e perceptível a novas formas de aprender e de ler o mundo por meio do múltiplo olhar de seus sujeitos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a revisão bibliográfica e reflexões considera-se que existe uma disparidade social no tocante à inclusão das tecnologias, bem como a dificuldade do acesso às redes e aos equipamentos necessários ao uso das mesmas. Desta forma, o processo ensino-aprendizagem remoto fica comprometido, dificultando que os professores realizem um trabalho de qualidade e os alunos possam aprender e progredir de série com aprendizagens significativas.

Constatou-se ainda a ausência de uma discussão ampla à formação continuada no que respeita ao domínio das novas tecnologias, acarretando, que este professor viesse a aprender fazendo no dia-a-dia da sala de aula, muitas vezes, de forma autodidata.

O artigo traz informações sobre como a Internet interfere tanto no cérebro, como no modo de aprender dos alunos da geração digital. Desse modo, observa-se que parece que o conectivismo é a teoria que mais se adapta ao ensino e aprendizagem da geração digital.

Reafirma-se que o conectivismo pedagógico como uma forma eficaz de aprendizagem, em que os alunos trocam conhecimentos de modo interativo produtivo, segundo seu ritmo próprio, como autônomos e livres que são e desejam ser. O professor do futuro é, na realidade, o professor do presente uma vez que a geração dos nativos digitais existe e é bastante ativa na utilização e na já chegou.

Na atual conjuntura, há uma ampla gama de tecnologias digitais que podem promover o indivíduo no mundo do conhecimento e, ao mesmo tempo, permitir a análise da sociedade e da educação em suas próprias contradições, dependendo de sua abordagem em seu local de atividade profissional.

Apesar das adversidades, os professores do Brasil, conseguiram levar o ensino-aprendizagem em vários recantos do País, possibilitando que uma boa parte dos alunos/estudantes não ficassem totalmente sem acesso ao conhecimento. Muito ainda temos que avançar, porém os professores cumpriram seu papel social na perspectiva dos direitos à Educação escolar garantidos na Constituição brasileira.

REFERÊNCIAS

ABREU, Lucas. **UFRJ vai comprar 13 mil chips para estudantes**, 27/07/2020. <https://www.adufrj.org.br/index.php/pt-br/noticias/arquivo/80-atual/3105-ufjr-va>. acesso: 19.01.2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida** (Cad. Pesq. v. 39 n. 137, São Paulo, maio/ago. 2009a).

_____, Zygmunt. **Revista Educação: autores e tendências**, segmento, n. 1, p. 60, set. 2009.

CHAGAS, Priscila. **Alunos da rede estadual de ensino do RJ vão receber chip para acesso a internet**, Rio de Janeiro, 20/04/2020. <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/04/20/alunos-da-rede-estadual-de-ensino-do-rj-va-receber-chip-para-acesso-a-internet.ghtml><acesso:19.01.2021.

COOL., C.; MORENO, C. **Psicologia da Educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

G1MA. **UFMA lança editais para alunos receberem tablets e chips para ensino remoto**, São Luís, 27/07/2020. <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2020/07/27/ufma-lanca-editais-para-alunos-receberem-tablets-e-chips-para-ensino-remoto.ghtml><acesso: 19.01.2021

HORADOPOVO. Maranhão, 20/07/2020. <https://horadopovo.com.br/dino-anuncia-decreto-para-adquirir-80-mil-chips-e-entregar-a-alunos-que-farao-enem/> <acesso: 19.01.2021

NÓVOA, Antonio. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa. \ Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, Pedro Carlos. Apostila: **Curso Novos Saberes e EAD**. Brasil – Paraguai 2021.

MAFFESOLI, Michel. **A república dos bons sentimentos**. São Paulo: Iluminuras, 2009.

PAPERT, Seymour. **The children's machine**. New York: Basic Books, 1996.

REDE NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA. Mais de 37 mil estudantes de instituições federais recebem chips do Projeto Alunos Conectados do MEC, Institucional, 10/11/2020. Disponível em <https://www.rnp.br/noticias/alunos-conectados> <acesso em 20/01/2021..

SIEMENS, G., **Connectivism: A learning theory for the digital age**, International Journal of Instructional Technology and Distance Learning 2 (10), 2005.

METODOLOGIAS ATIVAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: A UTILIZAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO PARA PROMOÇÃO DO SENSO CRÍTICO E AUTONOMIA DOS ESTUDANTES

Luciana Moraes⁴

Ana Paula Barcelos⁵

1. INTRODUÇÃO

Assim como em outros setores da sociedade, a escola também está em crise diante de tantas transformações ocasionadas pelos recentes avanços científicos e tecnológicos (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 1). Os jovens e crianças de hoje respiram tecnologia e estão inseridos em uma sociedade do conhecimento, marcada pela aceleração e pela transitoriedade das informações, exigindo dos docentes, capacitação profissional e competências para o desenvolvimento de práticas pedagógicas aliadas a tecnologias digitais.

Além disso, a complexa diversidade cultural que marca o mundo de hoje, exige dos docentes, e da escola como um todo, mais do que estudos e pesquisas, exige práticas pedagógicas e ações afirmativas e politicamente comprometidas para acabar com a opressão e a discriminação decorrentes de diferenças relativas à etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade, necessidades especiais entre outras, a que, historicamente, são submetidos os grupos minoritários (MOREIRA; CANDAU, 2016, p. 7).

A complexidade da vida humana contemporânea tem exigido das pessoas o desenvolvimento de habilidades no sentido de pensar, sentir e agir de modo amplo, profundo e comprometido com as questões cotidianas. Dessa forma, não é mais suficiente, que a escola continue atuando apenas como transmissora de informações. As informações são importantes e imprescindíveis, no entanto, quando estas são apenas retidas ou memorizadas pelo estudante, o que se consegue com isso é

⁴ Aluna do Curso de Formação Pedagógica para Graduados em Sociologia.

⁵ Tutora Externa

apenas a reprodução e a manutenção de um sistema educacional reconhecidamente superado, que não contribui para que estes estudantes possam participar de forma ativa, integrada e efetiva na vida em sociedade, mas colocando-os apenas como expectadores do mundo (BERBEL, 2011, p. 25).

O século XXI, portanto, tem imposto à escola e especialmente aos docentes, grandes desafios. Como será possível garantir um processo de aprendizagem verdadeiramente significativo e efetivo, capaz de preparar cidadãos e profissionais aptos para lidar com todas essas transformações se a escola continuar aplicando metodologias de ensino tradicionais e descontextualizadas da realidade social?

A maioria das escolas, independentemente de ser pública ou privada, ainda trabalha com uma proposta curricular baseada apenas na sistematização e transmissão de conteúdos, seguidos rigorosamente por todos, produzindo um conhecimento que fica restrito ao ambiente escolar, voltado apenas para a realização das avaliações regulares, ou seja, um conhecimento desfocado da realidade, sem significado nenhum para o desenvolvimento pessoal ou para a vida cotidiana dos estudantes.

Conforme bem destacam Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2016) é consenso que a escola necessita se reinventar para que possa oferecer um processo de ensino-aprendizagem significativo e desafiante para crianças e jovens. O processo de ensino e aprendizagem deve estar em sintonia com os contextos sociopolíticos e culturais atuais, levando em consideração as especificidades das sociedades multiculturais em que vivemos. Esse é o maior desafio da prática pedagógica da atualidade: promover uma educação significativa, efetiva e totalmente vinculada com as questões culturais, científicas e tecnológicas, formando cidadãos ativos, críticos e reflexivos, capazes de compreender e de alguma forma, intervir de forma contributiva e positiva na complexa sociedade atual.

Para Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2016, p. 15) é na escola, mais do que em qualquer outro espaço da sociedade, que acontece o *cruzamento de culturas*, de forma fluida e complexa, permeada

por tensões e conflitos. Portanto, conceber a escola como um espaço que apresenta essa dinâmica supõe repensar as práticas educativas homogeneizadoras e padronizadoras e o próprio papel do educador.

A escola precisa se reinventar para acompanhar os avanços tecnológicos e as transformações sociais, abandonar as práticas tecnicistas e tradicionais que incentivam a competição entre os estudantes, trazendo para o currículo o debate em torno de aspectos multiculturais que incluem etnia, gênero, diferenças individuais, classes sociais e justiça social, incentivando a solidariedade e a colaboração.

Para isso, as metodologias ativas comprometidas com a participação do estudante e que lhe propõe desafios, incentivam vivências coletivas, incitam a curiosidade, a reflexão, a cooperação e a tomada de decisões são recursos didáticos capazes de engajar os estudantes e desenvolver sua autonomia, contribuindo significativamente para o aprendizado significativo e o protagonismo (BACICH; MORAN, 2018). O conceito de metodologia ativa sugere aprender ensinando. Pressupõe a participação ativa do estudante na construção do conhecimento sobre o assunto que está sendo trabalhado em sala de aula.

Dentre as metodologias ativas aplicadas à educação, foi escolhido para ser tema do presente estudo a aprendizagem baseada em projetos pedagógicos, metodologia essa que, segundo Willian N. Bender (2014) é o recurso mais eficaz para a construção do conhecimento significativo, uma vez que permite que os estudantes confrontem os problemas e as questões da realidade e alcancem de forma cooperativa as soluções, favorecendo o protagonismo e a autonomia dos estudantes. Este é um recurso didático que pode ser utilizado desde os anos iniciais até o ensino médio, com ou sem a mediação de tecnologias, e segundo os especialistas é a que melhor evolui os alunos com questões que tenham ligação com a vida fora da sala de aula.

Sendo assim, a partir das reflexões acima, o presente trabalho se propõe a apresentar o projeto pedagógico como recurso didático que pode ser utilizado, em todo o ensino básico, para a promoção do senso crítico e da autonomia dos estudantes, sendo, segundo diversos educadores,

uma metodologia ativa capaz de interligar o trabalho educativo com a vida cotidiana dos estudantes, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem seja, de fato, significativo e transformador.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

No início do século XX, o filósofo e professor norte-americano John Dewey já havia rompido com o modelo tradicional do processo de ensino e aprendizagem centrado no professor, colocando em prática a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento pelo estudante, tornando-o sujeito do processo de ensino e aprendizagem e não mero objeto, receptor de informações. As teorias de Dewey influenciaram pensadores brasileiros e inspiraram o movimento denominado Escola Nova liderado por Anísio Teixeira.

Para Dewey, o objetivo da educação deveria ser o de formar cidadãos competentes e criativos, protagonistas de sua própria aprendizagem e capazes de gerenciar a sua própria liberdade, críticos da realidade social em que estão inseridos e capazes de solucionar seus problemas (BACICH; MORAN, 2018, p. 27/28).

Paulo Freire reforçou essa teoria progressista para a educação, dizendo que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015, p. 47). Sendo assim, desde muito, a escola centrada na transmissão de informações não encontra mais espaço dentro da nossa sociedade contemporânea e por isso, os métodos tradicionais de ensinar e aprender precisam ser revistos (BACICH; MORAN, 2018, p. 19).

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, ao redigir a apresentação da obra Metodologias ativas para uma educação inovadora, organizada por Lilian Bacich e José Moran, enfatiza a relevância do papel das metodologias ativas na construção integral e significativa do conhecimento:

A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. Essa concepção surgiu muito

antes do advento das TDIC, com o movimento chamado Escola Nova, cujos pensadores, como William James, John Dewey e Édouard Claparède, defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. A Escola Nova de John Dewey, pautada pelo aprender fazendo (*learning by doing*) em experiências com potencial educacional, se faz presente em tempos de metodologias ativas integradas com as TDIC. Dewey propôs uma educação entendida como processo de reconstrução e reorganização da experiência pelo aprendiz (DEWEY, 1959), orientada pelos princípios de iniciativa, originalidade e cooperação com vistas a liberar suas potencialidades. Assim, a educação não é a preparação para a vida, ela acompanha a própria vida, o desenvolvimento do ser humano, sua autonomia e aprendizagem por meio da experiência e da reflexão sobre a experiência e da reflexão sobre a experiência que impulsiona estabelecer relações, tomar consciência, construir conhecimento e reconstruir a experiência (BACICH; MORAN, 2018, p. XI).

A educadora ainda refere:

O pensamento da Escola Nova converge com as ideias de Freire (1996) sobre a educação dialógica, participativa e conscientizadora, que se desenvolve por meio da problematização da realidade, na sua apreensão e transformação. Na ótica do trabalho pedagógico com a metodologia da problematização, ensinar significa criar situações para despertar a curiosidade do aluno e lhe permitir pensar o concreto, conscientizar-se da realidade, questioná-la e construir conhecimentos para transformá-la, superando a ideia de que ensinar é sinônimo de transferir conhecimento (BACICH; MORAN, 2018, p. XI).

Para que a educação cumpra com o seu papel formativo no século XXI, a escola precisa abandonar o ensino centrado na transmissão de informações para assegurar que os alunos efetivamente adquiram conhecimento e, para que isso ocorra, precisa fazer uso de metodologias de ensino que promovam de fato a aprendizagem integral e significativa.

Conforme analisam Tiago Silva Borges e Gidéia Alencar (2014, p. 128), ao tratarem das metodologias ativas aplicadas ao ensino superior:

Nos dias atuais, há uma grande necessidade de que os docentes do ensino superior desenvolvam competências profissionais para preparar os estudantes numa formação crítico social. É preciso, portanto, substituir as formas tradicionais de ensino por metodologias ativas de

aprendizagem, que podem ser utilizadas como recurso didático a prática docente cotidiana.

Com base nas reflexões dos autores antes referidos, é possível afirmar que há uma exigência de mudanças, também, nos cursos de formação dos docentes, sendo fundamental que eles também sejam expostos, em seu processo de ensino e aprendizagem, às metodologias ativas de ensino, para que tenham uma formação crítica e sejam considerados aptos para conduzir o processo de construção do conhecimento de seus futuros alunos.

A comunidade escolar, especialmente na escola pública, é composta por alunos de diferentes grupos sociais, políticos, econômicos, étnicos e religiosos. Segundo o que a prática tem mostrado, por conservar concepções pautadas em tendências pedagógicas focadas no processo de aprendizagem homogeneizado, a escola demonstra uma grande dificuldade para atender a diversidade humana e garantir um processo de aprendizagem para todos os alunos com respeito às múltiplas diferenças.

Nesse contexto “a escola se vê mergulhada em sua insuficiência e em sua luta pela sobrevivência cotidiana, os problemas da comunidade aumentam, neste contexto o estudante não é preparado para lidar, a interferir em tais problemas, ficando a margem dos fatos”. (CANDAU, 1991 *apud* BORGES; ALENCAR, 2014, p.129).

É por essa razão, especialmente, que a escola precisa abandonar a concepção histórica de que os alunos são homogêneos. É preciso atender as diferentes necessidades dos estudantes, e para isso deve incorporar uma postura que considere a diversidade, o contexto social e, especialmente, as dificuldades de aprendizagem individuais dos estudantes na formulação dos currículos escolares e na prática pedagógica.

Para que isso ocorra, José Armando Valente, também na obra organizada por Lilian Bacichi e José Moran (2018, p. 27), refere que “as metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o

na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas”. E por seu viés fortemente humanista, são recursos didáticos que levam em consideração o contexto social dos alunos e suas experiências pessoais prévias, conectando os conhecimentos teóricos a esses contextos reais.

As metodologias ativas são, portanto, mais do que novas práticas, são caminhos para a verdadeira construção do conhecimento, para que a aprendizagem seja realmente significativa e para que os estudantes desenvolvam as habilidades e competências socioemocionais necessárias para a participação ativa, crítica e autônoma dentro da sociedade.

2.1 Metodologias Ativas

A Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 2º dispõe que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Entre os princípios do ensino previstos no artigo 3º da LDB estão: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (inciso II); pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (inciso III); respeito à liberdade e apreço à tolerância (inciso IV); valorização da experiência extra-escolar (inciso X); vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (inciso XI); consideração com a diversidade étnico-racial (inciso XII) (BRASIL, 1996).

Segundo ainda o artigo 2º da LDB “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Para cada etapa da educação, a LDB define princípios e objetivos a serem alcançados para que a educação contribua para o desenvolvimento integral do aluno nos diferentes níveis de escolaridade.

A finalidade da Educação Infantil, conforme dispõe o art. 29 da LDB, é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Segundo o art. 32 da LDB, o Ensino Fundamental tem por objetivo a formação básica como cidadão mediante: a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (inciso II) ; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (inciso III) e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (inciso IV). Já o Ensino Médio tem como finalidade “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, conforme previsão do artigo 35, inciso III. A Educação Superior (art. 43, da LDB) tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar pessoas aptas para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e estimular, no curso da graduação, que os graduandos tenham conhecimento dos problemas atuais e estabelecer relações de reciprocidade com a comunidade através da prestação de serviços especializados, (BRASIL, 1996)

Portanto, conforme se pode concluir, a política nacional de educação prevê por meio da LDB, que a escola, nos seus diversos níveis de escolaridade tem a finalidade de atuar para desenvolver o ser humano em suas mais variadas dimensões, para que este possa participar ativa e reflexivamente na sociedade.

Na escola, o professor é o grande intermediador desse processo e, assim como ele pode contribuir para a promoção da autonomia dos alunos, ele também poderá, de acordo com a sua prática pedagógica, ser apenas um agente a serviço da homogeneização e manutenção do *status quo*, exercendo apenas o controle sobre alunos (BERBEL, 2011, p. 26).

Nessa perspectiva, o papel do professor é muito mais amplo: ele não poderá ser apenas um transmissor de informações, ele deve ser um orientador/mediador no processo de ensino e aprendizagem e o aluno, o sujeito desse processo.

Quando o aluno deixa de ser um mero receptor de informações e passa a ser o sujeito que participa do seu processo de aprendizagem, quando é motivado intimamente, quando encontra sentido nas atividades propostas, quando são consultados e instigados a dialogar sobre as atividades e a forma como vão realizá-las, a aprendizagem se torna verdadeiramente atrativa para esse aluno.

Os alunos precisam aprender sendo expostos a problemas reais, valores fundamentais, desafios relevantes, jogos e através da proposição de atividades individuais e coletivas complexas que os obriguem a tomar iniciativa, decisões e avaliar resultados. Mas para que isso ocorra, as práticas pedagógicas devem ser revistas, reinventadas e aprimoradas, sendo certo que é necessário que haja uma nova configuração do currículo, da participação dos professores e uma nova organização das atividades didáticas, do tempo e dos espaços escolares.

Infelizmente, há ainda, dentro dos ambientes educacionais uma resistência para a implementação de novas práticas pedagógicas e recursos didáticos, especialmente os métodos centrados no aprender ativamente. Dácio Guimarães de Moura (2014, p. 1) associa essa resistência a uma “rigidez sistêmica” caracterizada pelo “medo de prejudicar as abordagens tradicionais de ensino” e indica ainda que essa resistência também está relacionada “com as deficiências no processo de formação dos professores”, uma vez que muitos dos profissionais de educação sequer vivenciaram essas experiências na sua formação e, por isso, acabam reproduzindo métodos e práticas pedagógicas tradicionais.

O fato é que o século XXI exige uma nova conscientização dos docentes e uma nova configuração da escola e do processo de ensino e aprendizagem, para que os princípios e finalidades da educação previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sejam efetivamente alcançados, a fim de que o ensino seja efetivamente significativo e forme

cidadãos e cidadãs autônomos, críticos, reflexivos e com capacidades e habilidades para intervirem positivamente na sociedade.

O desenvolvimento de competências como colaboração, solução de problemas, pensamento crítico, curiosidade e imaginação, liderança por influência, agilidade e adaptação, iniciativa e empreendedorismo, comunicação oral e escrita eficaz e acesso à informação para análise, são consideradas fundamentais em profissionais e cidadãos do século XXI para que possam ser considerados qualificados a atuar com sucesso no mundo profissional (FILATRO, CAVALCANTI, 2018, p. 17).

É diante dessas exigências e perspectivas que as contribuições das metodologias ativas ganham destaque.

Segundo Andrea Filatro e Carolina Costa Cavalcanti (2018, p. 12):

As metodologias ativas são estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes no desenvolvimento de projetos e/ou atividades práticas. Nos contextos em que são adotadas, o aprendiz é visto como um sujeito ativo, que deve participar de forma intensa de seu processo de aprendizagem (mediado ou não por tecnologias), enquanto reflete sobre aquilo que está fazendo.

Portanto, as metodologias ativas são recursos didáticos eficazes para que crianças, jovens e adultos assumam o protagonismo da sua aprendizagem e podem ser aplicadas independentemente da mediação por tecnologias, sendo facilmente adaptáveis e aplicáveis em contexto diversos (FILATRO, CAVALCANTI, 2018, p. 12-13).

As metodologias ativas são a melhor alternativa para a superação das práticas tradicionais da educação “bancária” (FREIRE, 2011), pois, além de transformar o estudante em sujeito ativo na sua aprendizagem (protagonismo), também transformam o professor em mediador da aprendizagem, ou seja, aquele que ao invés de dar as respostas diretas aos questionamentos feitos pelos alunos (que faz os depósitos de conhecimento pronto e acabado), será quem vai ajudá-los a encontrar as respostas às suas dúvidas, fazendo de ambos educadores e educandos.

Existem diversas metodologias ativas que podem levar os alunos a aprendizagens por meio do desenvolvimento da autonomia e do protagonismo. Dentre elas destacam-se a aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, aprendizagem por histórias e jogos, estudo de caso, movimento maker, instrução por pares (*peer to peer instruction*), alunos como designers, designer thinking, entre outras.

Conforme referido anteriormente, o presente estudo se concentrará na proposta da aprendizagem por projetos por ser uma metodologia onde os alunos, de forma colaborativa, estudam uma situação-problema extraída da realidade de sua comunidade e desenvolvem um projeto que tem como finalidade propor uma solução para a situação/problema investigado.

A aprendizagem por projetos é uma metodologia menos pedagógica, do ponto de vista da participação do professor, pois nela os alunos têm a oportunidade de agir de forma autônoma, assumindo mais responsabilidades, inclusive na definição do âmbito de atuação do projeto. As experiências dos participantes são compartilhadas e embasam a tomada de decisões, valorizando o trabalho coletivo (FILATRO, CAVALCANTI, 2018, p. 39).

2. 2 A aprendizagem baseada em projetos pedagógicos

A aprendizagem baseada em projetos é uma metodologia ativa de ensino que utiliza a atividade prática como ferramenta, onde o aluno é convidado a participar ativamente na construção do seu próprio conhecimento, através de um processo de investigação tendo como foco questões complexas ligadas a vida fora da escola. Por isso, essa é uma metodologia de ensino recomendada por muitos especialistas em educação, sendo inclusive considerada uma das melhores práticas educacionais, em razão da sua grande capacidade de envolver os alunos para a resolução de problemas ligados ao mundo real, aproveitando, inclusive, as experiências de vida prévias e individuais dos alunos (BENDER, 2014).

Esta prática pedagógica não é totalmente nova, conforme já abordado antes, tendo sua base de estudo originada nas teorias de John Dewey, no início do século XX. É uma metodologia relativamente conhecida pelos educadores, de fácil aplicação, pois adaptável em diversos contextos, inclusive dentro do universo educacional tradicional, podendo ser mediada ou não por tecnologias. Mas não por isso, os resultados obtidos através da implementação da aprendizagem são menos significantes do que aqueles obtidos por metodologias ativas mais atuais ou que utilizem tecnologias.

Segundo Lilian Bacich e José Moran (2018, p. 16-17) a aprendizagem baseada em projetos:

É uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem em tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula. No processo, eles lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem sozinhos e em equipe. Por meio dos projetos, são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa, competências tidas como necessárias para o século XXI. Os alunos são avaliados de acordo com o desempenho durante as atividades e a entrega dos projetos.

A expressão aprendizagem baseada em projetos surge, às vezes, como sinônimo de aprendizagem baseada em problemas, por serem identificadas na língua inglesa como *Project Based Learning* e *Problem Based Learning* e por utilizarem a mesma sigla PBL, o que pode gerar confusão (BENDER, 2014).

No entanto, apesar do desenvolvimento de um projeto geralmente envolver a resolução de um problema ou de uma situação-problema e de ambas as metodologias terem como premissa o ensino centrado no aluno e a aprendizagem colaborativa e participativa, a aprendizagem baseada em projetos é uma modalidade em que o resultado é um produto tangível, no sentido de ser perceptível.

A aprendizagem por projetos “geralmente tem por objetivo final a entrega de um produto que pode ser um relatório das atividades realizadas, um protótipo de solução concebida ou um plano de ação a ser

implementado na comunidade local” (FILATRO, CAVALCANTI, 2018, p. 39), sendo esta a diferença entre uma e outra metodologia, visto que a aprendizagem baseada em problemas tem como foco o problema, que pode ser real ou hipotético, e cuja finalidade é fazer com que os alunos aprendam a pensar em soluções para um problema estudado e a avaliação ocorre por meio de questionamentos feitos pelo professor sobre o problema objeto do estudo.

Segundo os especialistas, o grande diferencial entre uma e outra metodologia seria o fato de que, como o objetivo final é a construção do projeto que pode inclusive ser aplicado pelos alunos na sua comunidade, a aprendizagem baseada em projetos tem um grande potencial de promover o engajamento dos alunos, pois estes visualizam de forma concreta uma razão para investigar, buscar e selecionar informações, relacionar experiências, compartilhar ideias com os demais colegas e professores, enfim é uma metodologia capaz de aumentar o grau de motivação dos alunos, valorizando “a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 2011).

Outra grande vantagem da aprendizagem baseada em projetos é que esta metodologia prevê “paradas para reflexão, *feedback*, autoavaliação e avaliação de pares, discussão com outros grupos e atividades para ‘melhoria de ideias’” (BACICH; MORAN, 2018, p. 17). A avaliação dos alunos ocorre no decorrer de todo o processo de construção, não só quando da entrega do projeto.

Existem vários modelos de projetos que podem ser implementados. Eles variam de projetos de curta duração (uma ou duas semanas) e de longa duração (semestral anual). Podem ser restritos ao âmbito da sala de aula e baseados em um assunto específico, assim como podem ser baseados em questões mais complexas, envolvendo temas transversais demandando a colaboração interdisciplinar (BACICH, MORAN, 2018, p. 17).

Segundo Lilian Bacich e José Moran (2018, p. 17-19) os projetos pedagógicos apresentam como principais modelos:

1 – **Exercício- projeto:** aquele que é aplicado no âmbito de uma disciplina exclusivamente;

2 – **Componente-projeto:** não é vinculado a nenhuma disciplina específica, mas desenvolvido como uma atividade acadêmica independente;

3 – **Abordagem-projeto:** quando o projeto é apresentado como uma atividade interdisciplinar;

4 – **Currículo-projeto:** quando se torna impossível identificar uma estrutura formada por disciplinas, pois todas estão a serviço do projeto e vice-versa.

Ainda segundo os mesmos autores, os projetos podem ser classificados conforme seus objetivos:

1 – **Projeto construtivo:** como o próprio nome diz, o objetivo é construir algo novo, durante o processo e/ou no resultado;

2 – **Projeto investigativo:** utiliza técnicas de pesquisa científica para pesquisar sobre um problema ou situação;

3 – **Projeto explicativo:** quando o foco é revelar os princípios científicos de funcionamento de objetos ou mecanismos, por exemplo, ou seja, explicar como algo funciona, ou para que serve, ou como foi construído.

Os projetos bem elaborados conduzem ao desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais em todas as suas etapas, desde o planejamento até a finalização e segundo Neusi Aparecida Navas Berbel (2011, p. 32), quando bem conduzidos pelo(a) professor(a), ainda irão contribuir para:

Proporcionar conteúdo vivo ao processo de aprendizagem; seguir o princípio da ação organizada em torno de objetivos; possibilitar a aprendizagem real, significativa, ativa, interessante, atrativa; concentrar na aprendizagem do aprendiz; desenvolver o pensamento divergente e despertar o desejo de conquista, iniciativa, investigação, criação e responsabilidade; levar os alunos a se inserirem conscientemente na vida social e/ou profissional.

Com base em tudo que foi exposto, é possível concluir que a aprendizagem baseada em projetos é um recurso didático que têm o potencial de desenvolver nos alunos a autonomia e o pensamento crítico, pois segundo destaca Neusi Aparecida Navas Berbel (2011, *apud* BORDENAVE; PEREIRA, 1982, p. 233) “tem como principal objetivo lutar contra a artificialidade da escola e aproximá-la o mais possível da realidade da vida”. (BERBEL, 2011, p. 31).

A educação não pode estar alijada da realidade concreta onde o estudante está inserido. Esse era o centro da crítica de Paulo Freire (2011) à concepção “bancária” da educação. Segundo o educador: “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos devolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.” (FREIRE, 2011, p. 83).

3. MATERIAIS E MÉTODOS

O caminho metodológico utilizado para a elaboração da presente pesquisa foi a pesquisa bibliográfica descritiva. O trabalho de pesquisa se desenvolveu por meio da leitura e do estudo direto das fontes bibliográficas que abordavam o tema proposto (livros, revistas eletrônicas e artigos científicos) e registros das informações que serviram de base, então, para a escrita do *paper*, consistindo em uma abordagem qualitativa de pesquisa e o estudo de natureza descritivo/analítica.

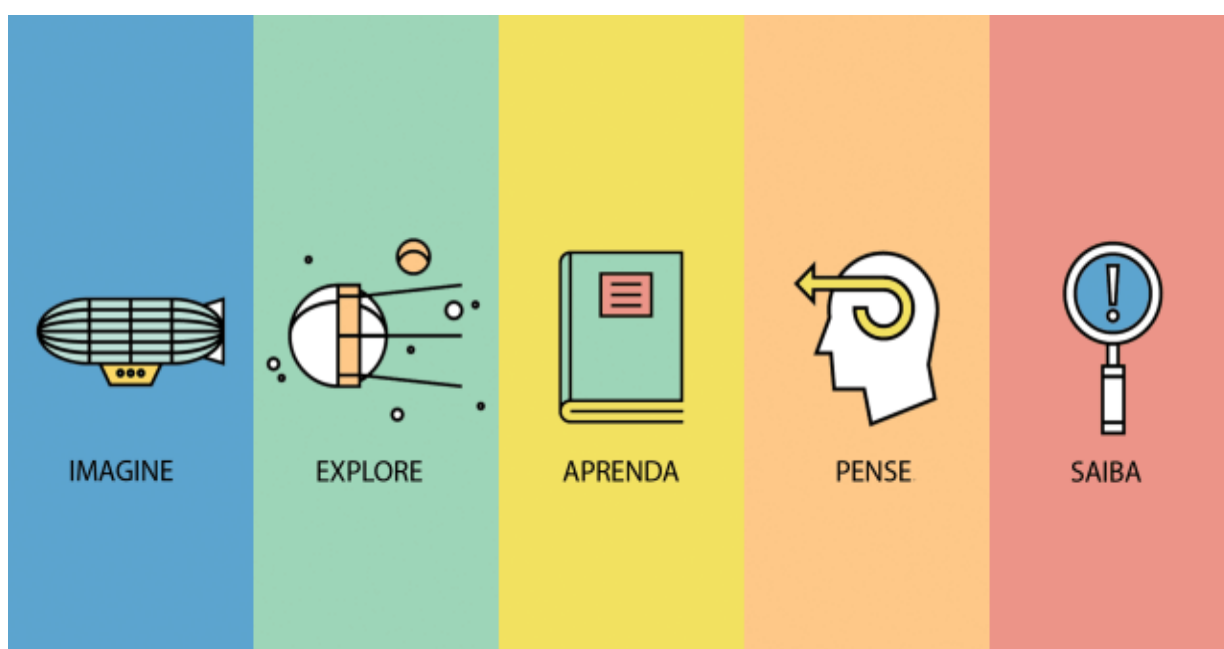
Todos os livros pesquisados foram adquiridos e os artigos científicos foram coletados em sites da internet, dando-se preferência para os que foram publicados em sites oficiais de universidades e revistas acadêmicas *online*. Para a seleção do material que serviu de base para a pesquisa foi utilizada a técnica de observação para a análise dos documentos que traziam a temática objeto da pesquisa, qual seja as metodologias ativas e, em especial, as que tratavam sobre a aprendizagem por meio de projetos.

3. 1 Imagem

A imagem coletada a partir de pesquisa pelo termo chave “aprendizagem baseada em projetos” no *Google Imagens* pode ser encontrada no blog Trello, site de gerenciamento de projetos baseado na web, que em 2014 tornou-se uma empresa e opera com um modelo de negócio [Freemium](#).

A imagem abaixo representa exatamente as fases do processo de ensino e aprendizagem baseado em um projeto pedagógico e ilustra como ocorre a construção do conhecimento por meio deste recurso pedagógico.

Figura 01: Imagine, explore, aprenda, pense, saiba



Fonte: Trello, blog. Disponível em: <https://blog.trello.com/br/aprendizado-baseado-em-projetos-com-o-projeto-lead-the-way> Acesso em: 08 dez. 2020.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista todas as reflexões e informações apresentadas, é possível afirmar que a escolha dos recursos didáticos e estratégias metodológicas que serão utilizadas em sala de aula são fatores determinantes para motivar, estimular a reflexão e a criatividade e, assim, promover o senso crítico e a autonomia dos estudantes, seja na educação básica, ou no ensino superior.

Sendo assim, o presente trabalho apresenta as metodologias ativas, em especial o projeto pedagógico, como recurso didático capaz de promover a aprendizagem efetiva e significativa, o senso crítico e a autonomia dos estudantes.

A educação tradicional tem como foco o desenvolvimento individual do educando e como sujeito do processo de ensino e aprendizagem o professor. O presente estudo demonstra que as transformações trazidas pelo século XXI não permitem mais essa concepção de educação. O aluno é o sujeito do processo de ensino e aprendizagem e novo século exige que esse estudante tenha adquirido, no decorrer do seu processo de ensino e aprendizagem, competências e habilidades que o tornem um sujeito que possa intervir ativa e positivamente na sociedade e no mercado de trabalho.

O estudo comprova que o fim da educação não pode mais ser apenas a transmissão de conhecimentos desconectada da realidade. A sociedade necessita de pessoas com habilidades de liderança, que saibam solucionar problemas e que pensem de forma crítica a sua realidade e que possam intervir para modifica-la, para melhor, quando necessário.

Portanto, entender o impacto que a adoção das metodologias ativas tem no processo de ensino e aprendizagem e o quanto as práticas pedagógicas são determinantes no sucesso e alcance de seus objetivos, e ainda, refletir sobre a utilização do projeto pedagógico como recurso didático capaz de desenvolver o senso crítico e a autonomia dos alunos garantido que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivamente significativo para todos os alunos é de suma importância para todos aqueles que se disponham a serem docentes.

Para atingir o resultado esperado com o presente estudo, buscou-se primeiramente através da leitura de livros e artigos a compreensão do tema e de como ele vem sendo abordado pelos pesquisadores em educação.

Assim, verificou-se que a aprendizagem por meio de transmissão ainda é importante, mas a aprendizagem por questionamentos e

experimentação é ainda mais importante e mais relevante do ponto de vista do que se esperar da escola no século XXI.

Os docentes que utilizam as metodologias ativas como recurso didático desenvolvem maior autonomia nos estudantes, contribuindo para que eles compreendam melhor os conteúdos, já que passam a ser também responsáveis pela construção do seu conhecimento e com isso, é possível mantê-los mais motivados e interessados nos estudos.

Por fim, com base no que foi pesquisado e refletido, é possível afirmar que o docente tem uma responsabilidade muito grande na condução do processo de ensino e aprendizagem, mas que ele não é o sujeito do processo. Todas as estratégias, metodologias e recursos didáticos devem visar o desenvolvimento do discente, da sua capacidade de investigação e reflexão, para que ao final sejam capazes de ter uma visão mais crítica sobre o mundo e de adquirirem habilidades socioemocionais fundamentais para a vida pessoal e profissional, como a comunicação, colaboração e empatia.

5. CONCLUSÃO

Vencer a concepção “bancária” da educação, antes mesmo de Paulo Freire cunhar o termo, de certa forma, já era uma preocupação de estudiosos e educadores do início do século XX. No Brasil, o movimento da Escola Nova, inspirada nas pesquisas e teorias de John Dewey já apontavam a necessidade de mudança na concepção do ensino, para que a escola fosse de acesso universal e capaz de formar cidadãos e cidadãs críticos de sua realidade, reflexivos e autônomos. Essa é ainda uma preocupação que aflige educadores e pesquisadores conforme a presente pesquisa demonstrou.

A educação tradicional, centrada apenas na transmissão de conhecimentos, não tem mais espaço no século XXI. A escola precisa se reinventar para acompanhar os avanços científicos e tecnológicos e também para oferecer resposta a inescapável e complexa diversidade cultural que marca o mundo de hoje. O descontentamento e a evasão escolar são provas contundentes de que os modelos tradicionais de

educação estão agonizantes e que são necessárias e urgentes novas propostas.

Para isso, é imperioso que as universidades também incorporem novas práticas pedagógicas, adotando também as metodologias ativas nos processos de formação dos futuros docentes, para que estes entendam e atendam as exigências que o século XXI impõe a toda sociedade, deixando para trás os modelos tradicionais, homogeneizadores e excludentes. De nada adianta uma universidade comprometida tão somente com estudos e pesquisas sobre novas metodologias e práticas pedagógicas se os futuros docentes não vivenciarem as metodologias ativas na sua própria formação. As exigências que o mundo contemporâneo impõe à sociedade exigem mais do que estudos e pesquisas, exigem ações afirmativas e politicamente comprometidas.

O professor que não vivenciar as metodologias ativas durante a sua própria formação certamente terá dificuldades de aplicá-las com seus futuros alunos.

As metodologias ativas têm o potencial de transformar e enriquecer a experiência escolar de alunos e alunas, seja qual for o nível da escolaridade.

Os docentes que utilizam as metodologias ativas como recurso didático desenvolvem maior autonomia nos estudantes, contribuindo para que eles compreendam melhor os conteúdos, já que passam a ser também responsáveis pelo seu próprio processo de ensino e aprendizagem e com isso, é possível mantê-los mais motivados e interessados nos estudos.

Assim, com base na presente pesquisa, pode-se considerar o projeto pedagógico, como metodologia ativa, é um recurso eficaz para a construção do conhecimento significativo, uma vez que permite que os estudantes confrontem os problemas e as questões da realidade e alcancem de forma cooperativa as soluções, favorecendo o protagonismo e a autonomia dos estudantes. Este é um recurso didático que pode ser

utilizado desde os anos iniciais até o ensino médio, com ou sem a mediação de tecnologias, e segundo os especialistas é que melhor envolve os alunos com questões que tenham ligação com a vida fora da sala de aula.

Sendo assim, a partir das reflexões apresentadas, conclui-se que o projeto pedagógico é um recurso didático que por suas peculiaridades é capaz de promover o senso crítico e a autonomia dos estudantes, sendo ainda, uma metodologia ativa capaz de interligar o trabalho educativo com a vida cotidiana dos estudantes, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem seja, de fato, significativo e transformador.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciência Sociais e Humanas. Londrina, v.32, n.1, p.25-40, jan./jun. 2011 Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>>. Acesso em: 06 maio 2020.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior**. Disponível em: <<https://www.ea2.unicamp.br/mdocs-posts/metodologias-ativas-na-promocao-da-formacao-critica-do-estudante-o-uso-das-metodologias-ativas-como-recurso-didatico-na-formacao-critica-do-estudante-do-ensino-superior/>> Acesso em: 30 novembro 2020

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 setembro 2020.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em perspectiva. v.14, n.2, p.03-11, 2000. Disponível em: <<https://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/07/v14n2.pdf>> Acesso em: 30 novembro 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOURA, Dácio Guimarães. **Metodologias ativas de aprendizagem e os desafios educacionais da atualidade.** Disponível em: <https://www.fag.edu.br/novo/arquivos/nucleo/nad/nad/palestras.pdf>. Acesso em: 06 maio 2020.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO FERRAMENTAS DE EMPODERAMENTO DE UMA LÍNGUA NA FORMAÇÃO DE IDENTIDADE EDUCACIONAL, CULTURAL E SOCIAL

Patricia Vesz⁶

1. INTRODUÇÃO

As Tecnologias Assistivas como ferramentas de empoderamento que contribuem para a formação da identidade surda pela busca de reflexão sobre a importância e o poder de uma língua em diferentes contextos, sejam eles educacionais, culturais e sociais. Para tanto, foram abordados aspectos relacionados à educação linguística bilíngue de surdos, a aprendizagem a partir do ensino da Libras e da Língua Portuguesa escrita.

O estudo apresenta um breve panorama sobre a origem da língua de sinais corroborando para o processo histórico que marcou cada etapa, desde a Pré-História até o reconhecimento da Libras no Brasil instituída pela Lei nº 10.436/2002, com enfoque às tendências subjacentes que nortearam a construção da língua de sinais brasileira.

Em seguida, traz uma reflexão sobre a língua de sinais como identidade educacional, cultural e social, as quais são conceituadas e embasadas em estudos científicos de renomados autores com contribuições de Stuart Hall (2011), sociólogo que concebe identidade ao longo da história, desde o sujeito do Iluminismo, ao sujeito sociológico e ao sujeito pós-moderno.

O estudo ainda traz autores específicos da área como Perlin (1998 e 2006); Skliar (2000); Strobel (2008) e Quadros (1997 e 2006) que apontam o bilinguismo como posposta de ensino à aprendizagem do surdo aliado às tecnologias assistivas.

⁶ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay – PY, Graduada em Letras – Língua Portuguesa e respectivas literaturas (Unijuí - RS), Pós-Graduada com especialização em Educação Especial (UFES - RS), AEE – Atendimento Educacional Especializado (UFC – CE) e Gestão Escolar (Barão de Mauá – SP); Tradutora e Intérprete de Libras (ISEIB – MG), atua como professora de Língua Portuguesa e do AEE da Rede de Ensino do município de Boa Vista do Incra, Tutora Externa do Curso de Graduação em Letras Libras, da Uniasselvi em Cruz Alta – RS. E-mail: patriciavesz@hotmail.com

Enfatiza a Libras como empoderamento de uma identidade e que aponta para a conceituação de língua e suas estruturas gramaticais e níveis que compreendem essa contextualização, define a língua oral e a língua de sinais, além de ressaltar a importância da comunidade surda e a Libras preconizada e instituída como lei no ano de 2002 e dá outras prerrogativas, inclusive por ser a segunda língua do país.

É um estudo de relevância pela amplitude que a Libras vem se desenvolvendo junto à comunidade surda, tanto em aspectos educacionais, culturais e sociais, quanto ao empoderamento de uma língua na formação de suas identidades, o que fortalece a expansão e valorização do multiculturalismo nessa sociedade que está inserida.

É apresentado com significativa viabilidade, porquanto o estudo é regido por uma pesquisa de revisão bibliográfica que abrangeu a Libras como fator de empoderamento à formação de identidades que circundam o ambiente social, cultural e educacional análogos as tecnologias assistivas.

Perante essa abrangência, o estudo tem por objetivo refletir sobre a importância das tecnologias assistivas enquanto poder de uma língua como formação de uma identidade educacional, cultural e social.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Esse estudo, de suma importância, foi necessário uma vez que se buscou refletir sobre a importância e o poder de uma língua como formação de uma identidade educacional, cultural e social, que dissertam para estudos necessários à Libras e à comunidade surda imbuída num espaço de multiculturalismo. Para tanto, adotou-se que:

A revisão da literatura deve conter informações atuais sobre a problemática a ser estudada, pela qual se torna muito importante para o pesquisador que se inicia a Pesquisa Científica, porque o auxilia a definir com precisão o objeto de sua investigação, e também lhe mostra se a pesquisa que realiza pode trazer uma nova contribuição ou conhecimento. (CIRIBELLI, 2003, p. 88).

O estudo foi delineado por autores ícones da literatura surda, dentre eles Gladis Perlin, pesquisadora surda, Stuart Hall que define as

identidades frente a cada época, além de Ronice Quadros e Carlos Skliar que fundamentam as identidades educacionais, culturais e sociais, além de dissertar sobre a Libras como segunda língua reconhecida pela Lei nº 10.436/2002 e sua composição enquanto língua, bem como, Rita Bersch, fisioterapeuta e estudiosa da área das tecnologias assistivas.

A pesquisa se caracterizou pela abordagem qualitativa que para Paulilo (1999),

[...] trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna. (PAULILO, 1999, p. 135).

Caracterizada ainda pela natureza básica que para Gil (1999, p. 42) denota que essa natureza “procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas.” Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória, pois visa “proporcionar mais familiaridade com o problema.” Gil (2002, p. 41).

Argumenta ainda que “realizar a pesquisa pura, dissociada da pesquisa aplicada, é inadequado, tendo em vista que a ciência objetiva tanto o conhecimento em si mesmo quanto as contribuições práticas decorrentes desse conhecimento.” (GIL, 2002, p. 17). São essas pesquisas de ordem prática que visam a aplicabilidade imediata.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3. 1 Panorama histórico: as raízes que originaram a língua de sinais

Na Pré-História, as mãos já eram usadas para a comunicação, no entanto, foi substituída pela oralidade ao mesmo tempo em que era necessário usar ferramentas. A língua oral predominava e os surdos começaram a ser excluídos dos demais.

Na Idade Antiga em Roma, os surdos eram abandonados e escravizados, pois acreditava-se que eram castigados ou enfeitiçados.

Condenados à morte na Grécia, os quais eram considerados inválidos e incômodo para a sociedade.

Já, no Egito e na Pérsia acreditava-se que eram pessoas privilegiadas enviadas pelos deuses para se comunicarem em segredo, tinham vida inativa e não eram educados.

Na Idade Média, os surdos eram considerados seres estranhos e assim jogados na fogueira, como não conseguiam se confessar, foram proibidos de receber comunhão e nem se casar. Legalmente não poderiam herdar e de qualquer direito como cidadão. Em 700 d.C. John Beverley ensinou um surdo a falar.

Na Idade Moderna, Pedro Ponce de Leon criou a primeira escola de surdos na Espanha, ensinava italiano, latim e grego a dois irmãos surdos. Em 1613 foi criado o alfabeto manual; Juan Pablo Bonet foi o primeiro a criar o método oral da educação de surdos. Em 1755 foi fundada a primeira escola de oralismo puro. Charles Michel l' Epée, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris.

Na Idade Contemporânea, entre 1870 e 1890 Alexander Graham Bell, defendia o oralismo em detrimento a língua de sinais, pois para ele não propiciava desenvolvimento intelectual. Em 1857 foi criado o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro pelo padre francês Ernest Huet. No Congresso de Milão, a língua de sinais deveria ser substituída pelo oralismo. Em 1957 a língua de sinais foi proibida em salas de aula, mesmo assim, os surdos continuavam usando-a. Em 1987 foi criada a Feneis.

Por volta de 1970, é trazida para o Brasil através da Universidade Gallaudet, a filosofia da Comunicação Total, dez anos depois, a linguista Lucinda Ferreira Brito e a professora Eulália Fernandes introduziram o Bilinguismo com a Língua Brasileira de Sinais.

Como já mencionadas, as filosofias educacionais que norteiam à formação da Língua de Sinais têm-se no Oralismo, o surdo como sujeito patológico, passível de terapia considerando o histórico escolar aos conceitos médico-hospitalares para surdos. Afirmada por Silva (2007) como capacidade para o surdo utilizar a língua da comunidade ouvinte

na modalidade oral, como única possibilidade de comunicação. Não sendo satisfatório, Sá (1999) ressalta que ocasiona déficits cognitivos, torna efetivo o fracasso escolar, dificuldades de comunicação na família, não aceita a língua de sinais, discrimina a cultura surda e nega a diferença entre surdos e ouvintes.

A Comunicação Total deriva-se de todas as formas de comunicação, ora por gestos, leitura labial, mímicas, sinais, ora caracteriza por todo e qualquer recurso possível desde que haja comunicação e que se entenda dentre seus pares e que, não obstante, potencialize as interações sociais, considerando o cognitivo, o afetivo e o linguístico dos alunos privilegiando e facilitando a interação entre as línguas. Assim definida por Silva (2007), a qual ainda enfatiza que:

A linguagem gestual visual, os textos orais, os textos escritos e as interações sociais caracterizam a comunicação total parecem não possibilitar um desenvolvimento satisfatório e esses alunos continuam segregados, permanecendo agrupados pela deficiência, marginalizados, excluídos do contexto maior da sociedade. (SILVA, 2007, p. 19).

O Bilinguismo caracteriza-se pela utilização de duas línguas, uma de sinais e outra oral. No entanto, Silva (2007, p. 20) diz que (...) existem poucas publicações científicas sobre o assunto, há falta de professores bilíngues, os currículos são inadequados e os ambientes bilíngues, quase inexistentes. Porém,

A Língua Brasileira de Sinais - Libras e a Língua Portuguesa são as línguas que permeiam a educação de surdos e se situam politicamente enquanto direito. A aquisição dos conhecimentos em língua de sinais é uma das formas de garantir a aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa pela criança surda. O ensino da língua de sinais e o ensino de português, de forma consciente, é um modo de promover o processo educativo. (QUADROS, 2006, p. 07).

Nesse enfoque, o bilinguismo oportuniza ao aluno surdo uma proposta de ensino e de aprendizagem, numa linha teórica que defende o

aprendizado de uma língua sinalizada que se caracteriza como língua natural e da língua portuguesa, na modalidade escrita.

Essa proposta de educação de surdos apresenta sua língua materna como valorizada, incentivada, preferida e pela vivência do surdo, na qual precisa estar inserida e como desenvolvimento dessa língua torna-se primordial para o aprendizado em sua forma escrita a ser aprendida na escola.

Para esse fim, Quadros (1997) destaca que:

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.” (p. 27).

A Libras e a Língua Portuguesa como sendo duas línguas do país, a primeira como oficial e a segunda como preconizada e instituída no Brasil por meio da Lei nº 10.436/2002.

3. 2 A língua de sinais como identidade educacional, cultural e social

O conceito de identidade denota de diferentes perspectivas que perpassam por elementos educacionais, culturais e sociais e que permeiam, inicialmente por estudos do sociólogo jamaicano e radicado no Reino Unido Stuart Hall (2011) em que aponta três diferentes concepções de identidade que se relacionam às visões de sujeito ao longo de sua história. A primeira é a identidade do sujeito do Iluminismo, que expressa uma visão individualista, em que prevalece a capacidade de razão e de consciência. Compreendendo o sujeito desde o seu nascimento e que se perpetua ao longo de seu desenvolvimento, de forma contínua e idêntica, caracterizando-se como algo inerente no indivíduo.

A segunda, a identidade do sujeito sociológico, considera a complexidade do mundo moderno e reconhece que esse núcleo interior do sujeito é constituído na relação com outras pessoas, cujo papel é de

mediação da cultura, numa troca de relações entre estrutura e indivíduo e que se constitui na interação com a sociedade, alternando a um só tempo, individual e social; é parte e é todo.

E a terceira, à concepção de identidade do sujeito pós-moderno que é fragmentada e descentralizada na prática, não tem uma identidade fixa, se apropria de todos os sistemas culturais e adere a diferentes contextos culturais, tornando-se um indivíduo sem identidade própria.

Constitui-se identidade por meio de diferentes papéis e que esses não são homogêneos e derivam-se pela ordem religiosa, política, funcional, estética e de gênero. Desse modo, a constituição da identidade do sujeito está relacionada às práticas sociais, e não a uma língua determinada, e às interações discursivas diferenciadas no decorrer de sua vida: na família, na escola, no trabalho, em diferentes espaços sociais constitui a identidade do surdo e conseqüentemente, como a cultura surda.

No entanto, há de se referenciar que essa questão cultural da problemática do surdo, não é e nem deve ser a criação de grupos minoritários, mas sim de considerar como característica linguística que tem a possibilidade de “[...] desenvolvimento normal da cognição, da subjetividade, da expressividade e da cidadania da pessoa surda.” (Sá, 1999, p. 157-158).

No que discerne, à questão de que não é só de usos de línguas diferentes, mas no que e o que isso implica no uso de línguas diferentes. Adentrando às identidades surdas e fazendo uma relação desta com a concepção de identidade de Hall (2011) que considera a identidade algo em constante mobilidade e que

é definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de um nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2011, p. 13).

As identidades não têm apenas uma face e sim variam e se espelham em muitas que se formam pela experiência visual e como ser surdo. Fundamentadas por Perlin (2006, p. 138) como:

As identidades surdas são multifacetadas, fragmentadas, em constantes mudanças; jamais se encontra uma identidade mestre, um foco. Os surdos passam a serem surdos através da experiência visual, de adquirir certo jeito de ser surdo.

Acrescenta ainda que, “a identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições”. (PERLIN, 1998, p. 52).

A existência da identidade contempla as características culturais e sociais de produção e transmissão cultural, Perlin (1998 *apud* SALLES, *et al*; 2004 p. 41) divide, tendo como base os níveis de participação na comunidade surda, as características assumidas na identidade surda.

Assim parafraseadas como:

Identidade Flutuante - o surdo se espelha na representação hegemônica do ouvinte, vivendo e se manifestando de acordo com o mundo ouvinte, se envolve menos com a comunidade surda e identifica-se mais com a comunidade ouvinte;

Identidade Inconformada - o surdo não consegue captar a representação da identidade ouvinte, hegemônica, e se sente numa identidade subalterna;

Identidade de Transição - o contato dos surdos com a comunidade surda é tardio, geralmente são filhos de pais ouvintes sem contato com a Libras desde criança, o que faz passar da comunicação visual-oral (na maioria das vezes truncada) para a comunicação visual sinalizada, assim o surdo passa por um conflito cultural;

Identidade Híbrida - reconhecida nos surdos que também nasceram de pais ouvintes e ensurdeceram, paralelamente duas línguas numa dependência dos sinais e do pensamento na língua oral;

Identidade Surda - ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais. Os surdos que assumem a

identidade surda são representados por discursos que os veem capazes como sujeitos culturais, uma formação de identidade que só ocorre entre espaços culturais surdos.

Destarte, cada identidade se fortalece e se relaciona com os seus pares oportunizando o multiculturalismo, em que num dado momento compreende-se essa diversidade de identidade baseada em diferentes tipos de comunicação que os indivíduos usam e estabelecem uma comunicação mais adequada.

Quando se pensa em cultura, o conceito recorrente é de um conjunto de práticas simbólicas de um determinado grupo: língua, artes (literatura, música, dança teatro etc.), religião, sentimentos, idéias, modos de agir e de vestir. Poche (1989) afirma que, por cultura, entende-se os esquemas perceptivos e interpretativos segundo os quais um grupo produz o discurso de sua relação com o mundo e com o conhecimento, ou qualquer outra proposição equivalente; a língua e a cultura são duas produções paralelas e, além disso, a língua é um “recurso” na produção da cultura, embora não seja o único. Pare ele, a língua é, neste sentido, um instrumento que serve à linguagem para criar, simbolizar e fazer circular sentido, é um processo permanente de interação social. (SANTANA E BÉRGAMO, 2005, p. 572).

A cultura garante um lugar como diferença e fundamental à educação. Ela emerge como constituidora dos fundamentos da educação no que têm de interferência as contradições de outras culturas na educação dos surdos. (PERLIN e STROBEL, 2008, p. 28).

Em suma, toda língua torna-se uma construção cultural utilizada como forma de transmissão de conhecimentos e de cultura da comunidade que a utiliza. Por isso, segundo Bagno (2003 apud NOVAES, 2010) a língua sinalizada deve ser vista “não só como ferramenta que devemos usar para obter resultados”, ela produz e transmite cultura.

Em seu livro “As imagens do outro sobre a cultura surda”, a também pesquisadora surda, Strobel, já citada anteriormente, diz que:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que

abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2008, p. 22).

Essa compreensão considera a existência de uma identidade e que esta é própria do surdo. “É por meio da cultura que uma comunidade se constitui, integra e identifica as pessoas e lhes dá o carimbo de pertinência, de identidade.” (SALLES, 2004, p. 40).

A identidade cultural caracteriza-se como uma forma de distinguir os diferentes grupos sociais e culturais entre si. A identidade cultural pode ser melhor entendida se considerarmos a produção da política da identidade, que também dá origem a esta metodologia da educação do surdo.

Essa identidade cultural, alterna também como identidade social, pois é o conjunto dessas características pelas quais, os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, entretanto é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos. (PERLIN, 1998, p. 58).

Quando aborda-se as questões culturais e sociais, é importante se enfatizar à questão educacional no âmbito da cultura escolar que é marcada burocrática, normativa e valoriza a homogeneidade de ritmos, processos e linguagens. Há, de se salientar que atualmente se tem um crescente interesse por estudos culturais no campo da educação. Na compreensão do entendimento de práticas sociais próprias da complexidade da vida escolar se distingue como fundamental o estudo das relações que permeiam o social e o simbólico e produzem significados que dão sentido às ações pedagógicas. A subjetividade é construída em espaços multidimensionais desse mundo contemporâneo.

Ao adentrar os bancos escolares, sugere um ambiente conhecido desde a organização do espaço físico, o tipo dos móveis, as diferentes disposições do ambiente e a forma de sua edificação são bem conhecidos. Não é surpresa, o relacionamento e a convivência social, o comportamento, ritos, disciplina, horários de trabalho e lazer e procedimentos didático-pedagógico. Todo esse aparato é histórico e

cultural no que organiza as práticas e hábitos de um ambiente escolar. Então,

[...] a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade que a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e satisfeita de si mesma. A partir desse ponto de vista, o louco confirma nossa razão; a criança a nossa maturidade; o selvagem a nossa civilização; o marginal a nossa integridade; o estrangeiro o nosso país; o deficiente a nossa normalidade e vice-versa. (SKLIAR, 2000, p. 05).

Nesse enfoque, a escola se configura como um espaço de construção de identidades, visto que disponibiliza em sua constituição inúmeras formas de interação. Porém, há que se salientar, que apenas uma prática educacional baseada em processos interativos, a partir da reestruturação de meios mediacionais (VYGOTSKY, 1995), pode contribuir para quebra dos processos de exclusão e segregação do educando deficiente, favorecendo suas potencialidades.

3. 3 A Libras como empoderamento de uma identidade

As línguas de sinais são consideradas naturais por surgirem do convívio entre os sujeitos. Quando da comparação à complexidade e à expressividade das línguas orais, “pois pode ser passado qualquer conceito, concreto ou abstrato, emocional ou racional, complexo ou simples por meio delas.” (HONORA, 2009, p. 41). No entanto, as línguas de sinais não a simples junção ou união de gestos e mímicas como é de senso comum para muitas pessoas. Assim, por serem estruturadas por regras são então denominadas de línguas.

Segundo a autora Audrei Gesser (2009), pode-se afirmar que a língua de sinais possui estatuto linguístico porque apresenta características presentes em outras línguas naturais. A língua de sinais tem uma gramática própria e se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico.

Enquanto que as línguas orais são utilizadas por meio oral-auditivo, as línguas de sinais são por meio visual-espacial, no que tange

à compreensão destas através do olhar que os movimentos expressam pelo emissor, já dessa, a compreensão se dá através do ouvido, sem a necessidade de olhar para ele. Ressalva-se que as línguas de sinais precisam estar ao alcance da visão para que o sinal seja notado e percebido pelo receptor.

É de suma importância se reverenciar que as línguas de sinais estão em constante transformação com novos sinais e são vivas, porquanto introduzidos pela comunidade surda conforme a necessidade.

As línguas de sinais não são universais ao ponto de que cada país tem a sua, assim como não tem-se uma língua oral única à língua de sinais também tem sua estrutura gramatical e representam a cultura de um povo.

No Brasil, a língua de sinais é denominada de Língua Brasileira de Sinais – Libras, é utilizada pelas pessoas surdas que vivem nesse país, como já reverenciada essa língua deriva de uma modalidade gestual-visual. Para a produção do sinal são necessários cinco parâmetros que a compõem essa língua formando os diferentes níveis linguísticos. Assim como as línguas orais têm pontos de articulações dos fonemas, a Libras expressa esses pontos por toques no corpo do usuário ou no espaço neutro.

Figueira (2011) apresenta esses parâmetros exemplificando-os como:

Configuração de mãos: são formas das mãos, que podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão predominante (mão direita para os destros), ou pelas duas mãos de emissor ou sinalizador. [...]

Ponto de articulação: é o lugar onde incide a mão predominante configurada, podendo essa tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até a cabeça) e horizontal (à frente do emissor). [...]

Movimento: os sinais podem ter um movimento ou não. [...]

Orientação/Direcionalidade: os sinais têm uma direção com relação aos parâmetros acima. [...]

Expressão facial e/ou corporal: muitos sinais, além dos quatro parâmetros mencionados acima, em sua configuração têm como traço diferenciador também a expressão facial e/ou corporal, [...] e há ainda sinais em

que sons e expressões faciais completam os traços manuais, [...]. (FIGUEIRA, 2011, p. 30).

Nessas combinações têm-se a confecção do sinal. Desse modo, fala-se com as mãos combinando elementos para formar palavras e frases contextualizadas. Ao se atribuir às línguas de sinais o status de língua é porque elas, embora sendo de modalidade diferente, possuem também essas características de diferenças regionais, socioculturais, entre outras, às estruturas quando elas também compõem os níveis dantes mencionados.

A Libras foi reconhecida pelo Decreto nº 5626/2005 que é regulamentada pela Lei nº 10.436/2002 e pelo art.18 da Lei nº 10.098/2000, o qual compreende a pessoa surda que compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, expondo a cultura de uma minoria linguística, demanda ainda da “Inclusão da Libras como disciplina curricular,” da “Formação do professor e do instrutor de Libras,” do Uso da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação,” da Formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa,” da Garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva,” do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.” (FIGUEIRA, 2011).

Com o advento de filosofias educacionais para a educação de surdos, em especial esta última, o bilinguismo surge então como proposta de ensino que prima pela aquisição de uma língua materna para os surdos, a língua de sinais e a língua do país nativo seria a segunda língua, na modalidade escrita, pois ela deriva-se como oral, o que para Goldfeld (1997), privilegia a comunicação e não apenas a língua e que a língua de sinais deve ser adquirida desde cedo como primeira língua.

É perceptível que uma mudança de olhar deve ser enfatizada a partir dessa concepção, pois passa a ver o surdo como um falante da língua de sinais que necessita ainda lutar muito pelos seus direitos: pela aquisição, aprendizagem, fluência e divulgação da Libras no país; tendo

esta como principal identidade do surdo; a conquista da Lei 10.436/2002 que institui a Libras como segunda língua no Brasil e que ampara legalmente como meio de comunicação e expressão com estrutura gramatical e níveis linguísticos oriundas de comunidades surdas do Brasil.

Nessa abordagem faz com que a comunidade surda seja marcada simbolicamente fazendo sua diferença, não por ser questão de nacionalidade, raça, etnia, credo, mas especialmente por ser aspecto cultural que busca o direito do surdo em ser diferente. (PERLIN, 1998).

Desse modo, as tecnologias assistivas se organizam ou se classificam de acordo com objetivos funcionais como instrumentos que promovem independência e autonomia às pessoas com deficiência e que discorrem de atividades da vida diária: materiais, utensílios e produtos, seja em casa, no trabalho ou na escola, produtos adaptados que auxiliam na alimentação, entre outras possibilidades. Auxílio para comer, escrever, pentear e barbear-se, entre outras ações; Comunicação Aumentativa e Alternativa; Recursos de acessibilidade ao computador; Sistemas de controle de ambiente; Acessibilidade arquitetônica; Órteses e próteses; Adequação Postural; Auxílios de mobilidade; Adaptação em veículos; Auxílio para pessoas cegas ou de baixa visão; Auxílios para pessoas surdas ou com déficit auditivo (BERSCH, 2022).

Essas categorias de TAs estão no dia a dia das escolas e como elas podem atuar na educação, bem como no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Na perspectiva de Bersch (2013, p. 2), a TA atua “como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou por envelhecimento”. Nessa contextualização, as categorias que ensejam para as muitas possibilidades de se proporcionar maior de independência, autonomia e inclusão da pessoa com deficiência (SILVA; FERREIRA; MARTINS, 2016).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode ser um clichê essa indagação, num misto de surpresa “Libras é língua?!, no entanto, evidenciou-se a relevância que afirma-se, porquanto pode se tornar um discurso repetitivo, com esse propósito se rememora que a década de 60 foi conferida a Libras um status linguístico e até os dias atuais afirma-se como legítima.

Ao apresentar essa proposição a um grupo de conhecedores e estudiosos da causa surda, certamente torna-se repetitivo, mas para pessoas leigas que desconhecem tal legitimidade, isso pode ser novidade mesmo e visto como uma língua que compreende uma estrutura gramatical com níveis linguísticos como qualquer outra língua: fonológico, morfológico, sintático e semântico.

Ao se intitular à língua um *status*, é porque embora de modalidades diferentes das línguas orais, ela também tem seus regionalismos, socioculturalismo e multiculturalismo dentre outros.

A formação e a importância de identidades educacionais, culturais e sociais estão sempre em construção e possuem multifaces quando se inter-relacionam e se constituem enquanto diversidade de culturas em que a cultura brasileira de surdos e de ouvintes compartilha uma gama de hábitos e de costumes, ou seja, numa mescla de aspectos próprios de cada cultura se torna indivíduos apreendidos pela realidade de multiculturalismo.

Emerge-se assim, um empoderamento da Libras como sumariamente necessária à conquista da cidadania do surdo e que perpassa pela informação, em seguida do reconhecimento de uma língua própria, a qual a Libras já foi uma das vitórias tanto em aspectos legais como socioeducacionais.

Atualmente, a Libras vem ocupando seu espaço social por conta de lutas dos surdos em defesa de seus direitos. Uma luta de décadas que caracteriza o povo surdo culturalmente e que tem a língua de sinais como principal identidade, uma língua própria que sofre a opressão e interferência da sociedade majoritária (ouvinte) impondo um padrão de cidadania sem considerar as especificidades de cada cidadão. Dessa

forma, transversalmente, os anos de luta que o surdo conquistou como o direito de usar sua própria língua, não somente inerente à comunicação, mas como participante de uma sociedade que se efetiva culturalmente.

Sumariamente, as TAs tornam as coisas possíveis às pessoas com deficiência, promovendo a autonomia e a independência de forma a contribuir como formação identitária, empoderamento em todos os aspectos educacionais, culturais e sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 outubro de 2018.

BERSCH, R. C. R. **Design de um serviço de Tecnologia Assistiva em Escolas Públicas.** 231f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Design) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

_____. **Introdução à Tecnologia Assistiva.** Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação. 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 10 jul 2022.

CIRIBELLI, M. C. **Como elaborar uma dissertação de mestrado através da pesquisa científica.** Rio de Janeiro-RJ: 7Letras, 2003. 222 p.

FIGUEIRA, Alexandre dos Santos. **Material de apoio para o aprendizado de LIBRAS.** São Paulo: Phorte, 2011, 340p.: il.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 87 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HONORA, Márcia. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais:** desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez / Mary Lopes Esteves Frizanco. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

NOVAES, E. C. **Surdos:** educação, direito e cidadania. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

PAULILO, M. A S. **A pesquisa qualitativa e a história de vida.** Serviço Social em Revista. Londrina, v.2, n. 2, p. 135-148, jul/dez.1999. Acesso em 28 de outubro de 2019.

PERLIN, Gladis. **Histórias de vida surda:** identidades em questão. Dissertação de mestrado do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS/FACED, Porto Alegre: 1998.

POCHE, B. **A construção social da língua.** In: VERMES G.; BOUTET, J. (Org.). Multilingüismo. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

QUADROS, Ronice Müller de. **Idéias para ensinar português para alunos surdos** /Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p.

_____. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SÁ, N.R.L. **A educação dos surdos**: A caminho do bilingüismo. Niterói: EDUFF, 1999.

SANTANA E BÉRGAMO. **Cultura e identidades surdas**: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Educ. Soc. , Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 de outubro de 2019.

SILVA, Márcia do Socorro E. da. **Um olhar sobre a identidade surda**. Fórum Nacional de Crítica Cultural 2. Educação básica e cultura: diagnósticos, proposições e novos agenciamentos 18 a 21 de novembro de 2010.

SILVA, E. P.; FERREIRA, J. S. A.; MARTINS, M. C. B. O. Tecnologia assistiva na educação inclusiva. Revista Científica Unilago. Vol. 1, nº 1, 2016. Disponível em: <http://www.unilago.edu.br/revista/edicaoatual/> . Acesso em: 12 set 2022.

SKLIAR, C. **Discursos y prácticas sobre a deficiência y normalidad**. Lãs exclusiones del lenguaje, del grupou de la mente. In: GENTILI, P. Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad. Madrid/Buenos Aires:Santillana, 2000.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008a.

_____. **História de educação dos surdos**. Texto-base de curso de Licenciatura de Letras/ Libras, UFSC, Florianópolis, 2008b.

