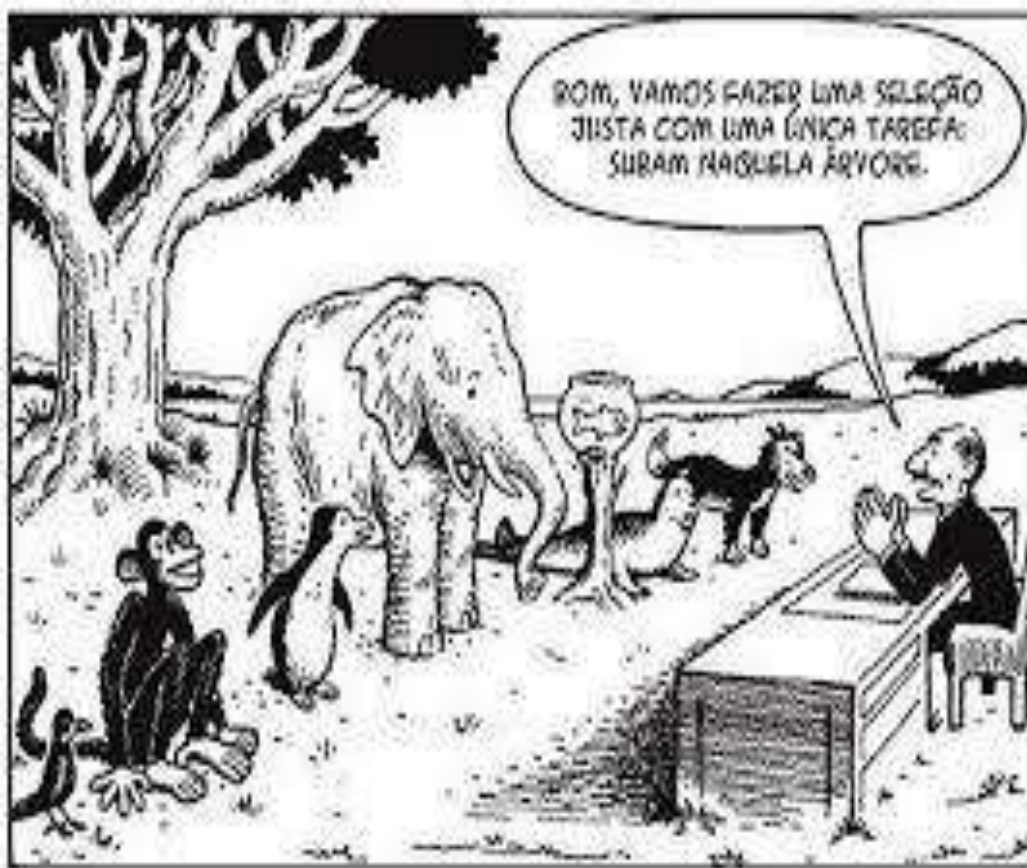


IΦ-SOPHIA

Revista eletrônica de investigações filosóficas, científicas e tecnológicas

Avaliação da aprendizagem: ensino e educação



GRUPO DE PESQUISAS FILOSOFIA, CIÊNCIA E TECNOLOGIAS – IFPR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA - UFPR

ASSIS CHATEAUBRIAND & CURITIBA



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ORGANIZADA POR:



Grupo de Pesquisas Filosofia, Ciência e Tecnologias

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – IFPR – Assis Chateaubriand

EM PARCERIA TÉCNICO PEDAGÓGICA INFORMAL COM:



DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA - PGFILOS

EDITADA E PUBLICADA POR:



JPJ Editor



PARCEIROS FORMAIS E INFORMAIS



E OS CAMPI: Cascavel, Coronel Vivida, Umuarama, Goioerê, Pitanga e Campo Largo.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR – Reitor *pro tempore* – Odacir Antônio Zanatta

Pró-reitor de Ensino – Amarildo Pinheiro Magalhães

Pró-reitor de Pesquisa, Ensino e Inovação – Marcelo Estevam

Diretor Geral do campus IFPR – Assis Chateaubriand – José Provetti Junior

Diretor de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação – Em aberto

Coordenador de Pesquisa, Extensão e Inovação – Em aberto

Grupo de pesquisas Filosofia, Ciência e Tecnologias – IFPR – Assis Chateaubriand

Coordenação Geral - José Provetti Junior

Coordenação de Publicações - Claudia Dell'Agnolo Petry

Editor - José Provetti Junior

Comissão Editorial - Claudia Dell'Agnolo Petry, Vicente Estevam Sandeski, José Provetti Junior

Diagramador - José Provetti Junior

Revisor do periódico - José Provetti Junior, Michelli Cristina Galli, Patrícia de Lara Ramos e Kátia Cristiane Kóbus Novaes

Conselho Editorial

Professora Ms. (RSCIII) Claudia Dell'Agnolo Petry – IFPR – Assis Chateaubriand

Professor Doutor Vicente Estevam Sandeski – IFPR – Pitanga

Professor Ms. (RSCIII) José Provetti Junior – IFPR – Assis Chateaubriand

Professor Doutorando Daniel Salesio Vandresen – IFPR – Coronel Vivida

Professora Especialista Kátia Cristiane Kobus Novaes – IFPR – Assis Chateaubriand

Professor Ms. (RSCIII) Rafael Egidio Leal e Silva – IFPR – Umuarama

Professor Dr. Leandro Neves Cardim – UFPR – Curitiba

Professor Dr. Rodrigo Brandão – UFPR – Curitiba

Professor Dr. Paulo Vieira Neto – UFPR – Curitiba



IF-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Conselho Consultivo

Professor Dr. Luiz Fernando Dias Pita – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Leandro Neves Cardim – UFPR – Curitiba.

Rodrigo Brandão – UFPR – Curitiba.

Paulo Vieira Neto – UFPR – Curitiba.

Capa – José Provetti Junior.

Imagens encaminhada pelo líder do Grupo de pesquisas e estudo sobre Filosofia e ensino de Filosofia, extraída do sítio <https://geografiavisual.com.br/noticias/novas-tecnologias-novas-possibilidades-de-avaliacao-da-aprendizagem/>

Editoração eletrônica - José Provetti Junior

CATALOGAÇÃO NA FONTE

PROVETTI JR., José (Org.) . **IF-*Sophia*: revista eletrônica de investigações filosófica, científica e tecnológica.** Ano IV, Volume 4, nº XIV (2018) – Assis Chateaubriand e Curitiba: JPJ Editor; Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologia – IFPR & Departamento de Pós-graduação em Filosofia – UFPR, 2018.

Trimestral

ISSN - 2358-7482

1. Filosofia – Periódicos. I. Grupo de pesquisas Filosofia, Ciência e Tecnologias – IFPR. II. Departamento de Pós-graduação em Filosofia.– UFPR.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Endereços para correspondência

Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologia – IFPR

**Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná –
IFPR**

Av. Cívica, 475 – Centro Cívico – Assis Chateaubriand/ PR - Brasil

CEP – 85.935-000

Tel.: 44-98813-1127

Departamento de Pós-graduação em Filosofia – UFPR

Campus da Universidade Federal do Paraná – UFPR

R. Dr. Faivre, 405, sexto andar – Curitiba/ PR – Brasil

Tel.: 41-3360-5098



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

SUMÁRIO

Por uma educação como cuidado de si – Por: Daniel Salésio Vandresen	7
O cuidado como alternativa ética nas relações entre professor e aluno no Ensino Superior – Por: Felipe Gustavo Soares da Silva	14
Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: o perfil do aluno - Por: Deise Becker Kirsch & Amanda Carolina Doi ..	28
Aulas abertas e o esporte na cultura corporal do movimento- Por: Albio Fabian Melchiorretto & Luís Carlos Rodrigues ...	40
O ensino de protozoários para pessoas com deficiências visuais - Por: Caroline Renata Batista; Erica de Souza; Lucas Olímpio Demétrio <i>et ali</i>.....	58
Alteridade e responsabilidade no pensamento de Lévinas - Por: Luis Fernando de Carvalho Souza	67
Planejamento de ensino-aprendizagem com foco no aluno: um instrumento ético, técnico, político e humano - Por: Margarida Maria Sandeski	79
O ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos: enfatizando o letramento a partir da interculturalidade - Por: Michelle Yokono Souza	122
La rilato inter Freinet-pedagogio kaj La lingvo-lernado - Por: Mónika Mólnar	159
Breve reconstituição histórica do desenvolvimento humano pelas lentes da teoria da atividade de Leontiev - Por: Neuton Alves de Araújo	179
Em busca da literatura: tendências, desprezígios e impasses para o resgate de um ensino humanizador - Por: Larisse M. Domingues & Rafael Lucas Santos da Silva	195
A avaliação da aprendizagem de 2013 até 2016: uma revisão da literatura de revistas Qualis A1 - Por: Sirineu Joaquim Banik Júnior	215
Galileu Galilei: um viajante em terras capixabas – Por: Felício Mulinari	235
Sócrates: um humanista - João Donizeti Leli.....	250
RESENHA – Ensinar, produzir conhecimento científico e adoecer: uma realidade de muitos docentes do Ensino Superior – Por: Celina de Oliveira Barbosa Gomes	262



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Editorial

Por uma educação como cuidado de si

Por: Daniel Salésio Vandresen¹

daniel.vandresen@ifpr.edu.br

“Aprendo contigo mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar”.

(Clarice Lispector)

O presente número da publicação eletrônica da Revista IΦ-Sophia, que chega ao seu 13º número, tem como objetivo discutir a temática “Avaliação da aprendizagem, ensino e educação”. Dentre os diferentes artigos dessa edição procurou-se contribuir para o debate, sempre necessário, de repensar nossas práticas educacionais.

A constatação de Lispector (1998) de que “aprendi o que você nem sonhava em me ensinar” evidencia que a tarefa de ensino-aprendizagem não é tão simples, mas que implica diferentes relações que nem sempre levamos em consideração nos processos de formação educacional. Nosso debate em torno do processo de ensino-aprendizagem é

¹ É doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Marília – SP, é Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Toledo – PR, é Especialista em História do Brasil pela Universidade Paranaense – UNIPAR e Graduado e Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE – Brusque – SC. É servidor público federal, docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, lotado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR, na cidade de Coronel Vivida – PR. É Coordenador Financeiro, professor, pesquisador, parecerista e Membro do Conselho Editorial do Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologia – IFPR e da “IF-Sophia: revista eletrônica de investigações Filosófica, Científica e Tecnológica”, atuando na Linha de Pesquisa sobre Filosofia. É Coordenador do Projeto de Pesquisa sobre O ensino de Filosofia no Ensino Médio Técnico do IFPR: questionemos nossa experiência com a técnica. É integrante do Projeto de Pesquisa sobre Filosofia, Ciência e Tecnologia. É autor de artigos científicos na mídia especializada nacional e internacional. É coautor dos livros “Filosofia Contemporânea: Deleuze, Guattari e Foucault” (2013), coautor e coorganizador do livro “IΦ-SOPHIA UMUARAMA: filosofia, educação e autonomia” (2015) e coautor do livro “Filosofia francesa contemporânea” (2015).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

atravessado por diferentes perspectivas teóricas, políticas e sociais sobre finalidades, o que ensinar, como ensinar e avaliar. No entanto, algo ainda permanece pouco agregado as práticas educacionais, a saber: o *cuidado de si*. Segundo Alexandre S. Freitas (2013, p. 326) tradicionalmente a educação tem incorporado os termos sujeito e subjetividade, mas a noção de *si mesmo* permanece ausente das reflexões pedagógicas.

Ao percorrer a história, dos gregos a nossa época, o filósofo Michel Foucault resgata o conceito grego do cuidado de si (*Epimeleia heautou*) como modo de nos constituirmos em práticas que visam a liberdade. Conceito que compõe o subtítulo do terceiro volume de sua obra *História da Sexualidade*, na qual descreve como os gregos e os estóicos vivenciaram uma ética de austeridade. Suas práticas morais, que se realizavam em uma ascese cotidiana, visavam moldar a vida para se tornar bela, ou seja, para servir como exemplo. “É o que se poderia chamar de uma prática ascética, dando ao ascetismo um sentido muito geral, ou seja, não o sentido de uma moral de renúncia, mas o de um exercício de si sobre si mesmo, através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2012, p. 259).² Embora, a primeira vista, em nossa sociedade individualista o termo cuidado de si possa aparecer como sinônimo de egoísmo, pelo contrário, apropriando-se do sentido grego que visava a formação do cidadão para a polis, o cuidado de si torna-se um fundamento para o acolhimento do outro. Isto porque, para Foucault é preciso primeiro cuidar de si para, então, estar preparado para cuidar dos outros. Se faz necessário primeiro produzir “condutas pelas quais poderemos efetivamente cuidar dos outros. Começamos porém

² Foucault desenvolve no curso de 1981/82, intitulado *A Hermenêutica do Sujeito* (2004), um estudo sobre a história do cuidado de si (*Epimeleia heautou*), também denominada de história das técnicas de si, no qual aponta seu início com o modelo platônico do princípio socrático do “conhecimento de si mesmo” (*gnônai heautoû*) e tendo seu apogeu no período helenístico e romano nos séculos I e II d.C., onde o cuidado de si visava a autonomia do indivíduo por meio de práticas que tinham como principal objetivo a transformação de si em busca de um estilo de existência. Ao resgatar o sentido grego da questão ética como um modo de conduzir a vida, Foucault encontra uma linha de fuga para os modos de vida normalizados da vida moderna.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

por cuidar dos outros e tudo estará perdido” (2004, p. 244).

Intensificando essa relação com a vida, para Nietzsche, no texto *III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador* (2011, p. 161-259), o homem contemporâneo não está preocupado com a questão sobre “por que vivo?” (idem, p. 202), ou se responde, o faz de modo rápido e orgulhoso para se tornar um bom cidadão, um erudito, homem de Estado. E refletindo sobre a singularidade da existência e da vida afirma: “o homem contemporâneo compreende sua vida senão como um ponto do desenvolvimento de uma espécie ou de um Estado ou de uma ciência, e que portanto integra-se plenamente a história do devir” (idem, p. 203). E assim, participa de um jogo em que “este eterno devir é um jogo de marionetes mentiroso, onde o homem se esquece de si mesmo” (idem, p. 203). E acrescenta perguntando: “Não são todas as disposições do homem ordenadas para que, numa dispersão constante de pensamentos, a vida não seja *sentida*? Por que quer ele tão firmemente o contrário, quer dizer, justamente sentir a vida, quer dizer, sofrer a vida?” (idem, p. 203). Assim, o autor apresenta a ideia de que a educação, principalmente a filosofia, precisa se desenvolver como problematização da vida em sua dimensão trágica.

Nietzsche ainda afirma que “todo mundo sabe que só se vive uma vez” (2011, p. 161) e, por isso, sabem que é preciso viver cada momento como se fosse o último. Desse modo, pode-se afirmar que a singularidade da vida não está na vida mesma, como se existisse algo como a essência da vida que precisa ser buscada como o sentido para a vida, mas deve estar no modo como somos afetados por uma experiência trágica na contingência que é próprio do vivente. Isso também para Foucault, para o qual o cuidado de si é uma maneira de praticar a ontologia de nós mesmos em que, ao mesmo tempo, constitui o que há de comum em nossa existência e também possibilita ensaiar nossas singularidades. “É a mesma vida, não é a vida mesma” (1999, p. 72). A “mesma vida” significa a singularidade e contingência a que todos estamos sujeitos. Para



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Foucault um modo de pensar a singularidade da vida é compreendê-la como uma existência errante, ou seja, um desvio, uma deficiência ou mesmo o erro, como quer que se chame o que foge dos padrões estabelecidos da normalidade eficiente que governa nosso modo biopolítico de viver. A existência errante não deve ser considerada como um atraso, mas como uma dimensão peculiar da vida.³

Tradicionalmente se considerou o erro como o negativo da verdade, sendo a verdade pautada como fundamento essencial da vida. Principalmente na modernidade em que as diferentes ciências e as formas de governo biopolíticas objetivam construir uma verdade eficiente do agir humano. Em outra perspectiva, a partir Foucault (este influenciado por George Canguilhem), se concebe o erro como uma historicidade da vida, como uma manifestação da vida em seus desvios de uma vida errante e, que se expressão não apenas em desejos e decisões diferentes dos considerados normais, mas também em situações limites como a loucura, as doenças, as deficiências ou outras expressões extravagantes, enfim, são as experiências que problematizam a pobreza das relações normalizadas. No processo de ensino, quando se concebe o erro sob o primeiro aspecto, sempre é considerado como um desvio negativo, que impede o aluno de atingir os objetivos e a produção de resultados⁴; sob o segundo aspecto, o erro passa a ser

³ Foucault recebe a influência da leitura das ciências da vida, principalmente da biologia e da medicina realizada por George Canguilhem, para o qual “[...] o erro é a contingência permanente em torno do qual se desenrola a história da vida e o futuro dos homens” (FOUCAULT, 2005, p. 365). Para Foucault, o pensamento de Canguilhem expressa a mobilidade da vida, em que o ato de errar faz parte de um vivente que nunca se encontra completamente adaptado (FOUCAULT, 2005, p. 364). Na mesma perspectiva, a Revista *Super Interessante* (junho de 2017) publicou uma reportagem sobre o funcionamento do cérebro, no qual se evidencia que o erro faz parte do própria atividade cerebral. E que estudos estimam que os neurônios falham em 71% das vezes que disparam e que “alguns cientistas acreditam que os erros elétricos do cérebro, que alteram de forma imprevisível as informações transmitidas entre neurônios, estejam entre os responsáveis pela criatividade humana” (SANTI; LISBOA; GARATTONI, 2017).

⁴ Com isso, não queremos dizer que no ensino e na atuação profissional não tenham que ter como um de seus princípios que se evite a ocorrência do erro, do qual se pode produzir consequências nocivas no convívio social. Antes, o que se quer enfatizar é que a predominância de uma educação eficiente tem negligenciado certa dimensão da formação humana que é indispensável para uma relação interpessoal de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

compreendido como um modo constitutivo da contingência da vida e, assim, como um outro modo de aprender que nos desloca do atual modo de ser e nos impulsiona a se constituir diferentemente.

Conceber a vida como errância é estar atento ao caminho e não somente ao resultado. E nesse sentido, o desvio passa a ser tomado como mais um modo de produção de sentido singulares. Errar não é algo que me desvia do verdadeiro, ao contrário, faz parte da verdade da minha vida e do que sou. Foucault denominou esta forma de compreender a vida como estilística da existência, a qual define como “[...] um estudo das formas pelas quais o homem se manifesta, se inventa, se esquece ou se nega em sua fatalidade de ser vivo e mortal” (2011, p. 474). No entanto, isso não significa que tenho que ter uma atitude de vida guiada pelo desejo em errar, antes, uma atitude de concebê-lo como integrante da imprevisibilidade da vida. Reconhecer o erro como parte integrante da vida é indispensável para um modo de vida guiado pelo cuidado de si, pois assumir o risco de errar, como uma contingência incontornável do agir sobre si mesmo, é fundamental para conceber a vida como um ensaio.

A partir do registro foucaultiano, outra característica importante no exercício sobre si é a atividade do trabalho crítico, o qual implica “um trabalho paciente que dá forma à impaciência da liberdade” (2005c, p. 351). Pensar a educação como um trabalho paciente sobre si, salienta que o processo de problematização exige dar-se tempo e permite combater um ensino que alicerçado em produzir respostas visa apenas a economia de tempo. É preciso ruminar, diz Nietzsche⁵. Como exercer esse trabalho paciente da problematização de si, se somos atropelados por um tempo multifacetado e

acolhimento da diferença.

⁵ “É imprescindível ser quase uma vaca, e não um ‘homem moderno’: o ruminar...” (NIETZSCHE, 1998, p. 15). E em *A Gaia Ciência* acrescenta que o trabalho de criação de si exige um exercício paciente, como afirma: “*uma única coisa é necessária. – ‘Dar estilo’ ao seu carácter... é uma arte deveras considerável que raramente se encontra! [...] um paciente exercício e de um trabalho de todos os dias*” (NIETZSCHE, 2000, §290, p. 181-182).

**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

produtivo? Como dar tempo a vida se prevalece na educação uma relação mecânica com o tempo? É preciso fazer uma experiência de tempo em que o tempo não conta, ou seja, um tempo que não deve ser medido, como por exemplo, na concepção de que na avaliação é preciso ter dia e hora marcada para se pensar e produzir resultados. E se faz necessário combater esse modo de proceder característico de nossa época em que a intensificação das técnicas para economia do tempo induzem a se evitar qualquer tipo de problematização sobre si.

O atual momento em que crescem comportamentos de intolerância exige que repensemos o predomínio de uma educação para a criação de competências produtivas e busquemos uma formação de modos de vida guiadas pelo cuidado de si e do outro. Diante desta perspectiva, convidamos o leitor a mergulhar nos diferentes artigos desse volume e cultivar uma certa paciência crítica capaz de provocar uma atitude de impaciência que possa nos conduzir a transformação das práticas educacionais conservadoras.

Referências

- FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- _____. **Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- _____. **Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- _____. **História da Sexualidade - Cuidado de Si**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- _____. **Raymond Rousel**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- FREITAS, A. S. “A *parresía* pedagógica de Foucault e o *êthos* da educação como psicagogia” In **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 53 abr.-jun. 2013, p. 325-493.
- LISPECTOR, C. **Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres**. Rio de Janeiro: 1998. Disponível em: <<https://vivelatinoamerica.files.wordpress.com/2015/07/uma-aprendizagem-ou-o-livro-dos-prazeres-clarice-lispector.pdf>>. Acesso em: 11 de nov. 2017.
- NIETZSCHE, F. W. **A Gaia Ciência**. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.



$I\Phi$ -Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

_____ **Escritos sobre educação.** Rio de Janeiro: PEC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

_____ **Genealogia da Moral: uma polêmica.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTI, A.; LISBOA, S.; GARATTONI, B. 7 **Mistérios do cérebro – e as respostas da ciência para eles.** *Super Interessante*, ed. 375, junho de 2017. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/especiais/7-misterios-do-cerebro-e-as-respostas-da-ciencia-para-eles/>>. Acesso em: 02 dezembro 2017.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O cuidado como alternativa ética nas relações entre professor e aluno no Ensino Superior

Prof. Me. Felipe Gustavo Soares da Silva⁶
felipegustavopx@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho trata de analisar a possibilidade de aplicar a ética do cuidado nas relações entre professor-aluno no ensino superior e suas consequências para o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ética do cuidado; Ensino superior; Educação.

Rezumo

La nuna laboro provas analizi la eblecon apliki la prizorgan etikon en la rilatoj inter instruisto-studento en pli alta edukado kaj ĝiaj konsekvencoj por la instruado-lernado.

Ŝlosilvortoj: Prizorga etiko; Pli alta edukado; Edukado.

Abstract

The present work tries to analyze the possibility of applying the care ethics in the relations between teacher-student in higher education and its consequences for the teaching-learning process.

Keywords: Care ethics; Higher education; Education

⁶ É doutorando em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, é Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, É Especialista em Educação, pobreza e desigualdade social pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, é Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba – FALC, é Graduado e Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e é Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. É Coordenador do Projeto de Pesquisa sobre O cuidado de si na Filosofia Antiga e seus desdobramentos. É revisor do periódico “Cajuína”. É autor de artigos científicos na mídia especializada nacional. É coautor do livro “Liberdade, lógica e ação” (2017).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Introdução

O problema da educação no Brasil é objeto de uma grande quantidade de pesquisas que abordam os fundamentos psicológicos, filosóficos e históricos da educação, além é claro de avaliação de aprendizagem, didáticas e fatores outros, entretanto, apesar dessas pesquisas oferecerem alternativas de solução e de avanço para a educação em diversos níveis de ensino, não podemos afirmar categoricamente que estes estudos fazem do país um referencial no quesito educação. Entrar na sala de aula é um desafio para professores com longa, curta ou nenhuma experiência. Os meios de comunicação tem relatado nos últimos anos, diversos casos que mostram a dificuldade dos professores em lidar com os alunos e todo o conjunto de problemas que envolvem a sala de aula.

Escolhemos aqui oferecer brevemente, dentro desse contexto de estudos sobre a educação no país, fazer uma reflexão sobre a relação entre professor e aluno a partir do conceito de cuidado⁷, escolhendo o nível superior como a delimitação de nossa reflexão. De fato, se olharmos para a relação professor-aluno em seus mais diversos níveis, vemos na educação básica, nos primeiros anos de escola, uma relação semelhante à de cuidar: sobretudo nas creches, as famílias deixam seus filhos para que os professores “cuidem” de alfabetizar o aluno. Entretanto, com o

⁷ O principal referencial teórico para o estudo da ética do cuidado tem sido até então a obra de Carol Gillian, *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher* onde ela examina o desenvolvimento mental de meninos e meninas alegando que, apesar da diferença do desenvolvimento e que na fase adulta, a mulher segue uma voz “moral” distinta do homem. A grande questão que nos deparamos diante da leitura da obra de Gillian é que, segundo ela, os homens tendem a ouvir uma voz moral ligada ao seguimento de éticas tradicionais pautadas em princípios mais gerais, as mulheres, entretanto, seguindo o próprio ciclo de sua vida como mulher, desenvolve atitudes baseadas nas relações de cuidado. Outra voz também feminina que defende a ideia de cuidado seria Nel Noddings. A pensadora articula que a ética tradicional é pensada por homens e pautada em princípios masculinos, todavia, a ética do cuidado seria uma alternativa, a partir de sua fundamentação, nomeadamente das relações femininas de cuidado, próprias do papel feminino.



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

passar dos anos, essa relação de cuidar vem se perdendo cada vez mais, ao passo que o aluno cresce parece que se torna mais independente e o professor menos fundamental no processo. No nível superior, a relação praticamente desaparece, daí a necessidade de uma reflexão sobre o cuidar no ensino superior.

Acreditamos que muitas das dificuldades que o ensino superior encara na atualidade poderia ser resolvida se a alternativa ética do cuidado fosse o parâmetro que estreitasse a relação professor-aluno, tão massacrada como vemos cotidianamente nos meios de comunicação. Propomos, em síntese, que o professor assuma uma relação de cuidado com o aluno, e este, por sua vez, ao assumir-se cuidado pelo seu professor tome consciência sobre o papel que tem nessa relação de cuidado. Não propomos aqui uma intervenção didática, mas um retorno ao conceito de cuidado visando estreitar as relações entre professor e aluno que, a partir dessa proposta, pode resultar em ganhos qualitativos para o processo educativo, reforçando e destacando o papel do professor em conduzir seus alunos ao conhecimento e os alunos, a confiarem no seu professor.

Foucault é um pensador que fundamenta muitas pesquisas resgatando o conceito de cuidado de si na ética do cuidado. O que Foucault nos mostra é que as origens do cuidado enquanto “regra de conduta” encontram-se na antiguidade. Especificamente, no modelo de educação da antiguidade onde o mestre, notadamente mais velho que seu discípulo, proporcionava a este uma educação integral para a vida naquela época. A obra de Foucault é bastante explorada por pesquisadores que estudam a perspectiva do autor em relação ao cuidado (de si), dos quais destacamos os seguintes estudos: Freitas (2017); Pagni (2017); Carvalho,(2014).

Portanto, acreditamos que quando falamos de uma proposta de cuidado para as relações entre professor-aluno na verdade estamos propondo uma diminuição da



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

lacuna que foi desenvolvida ao longo de anos.

2 A colocação do problema

O início de nossa reflexão deriva-se da percepção de que a relação professor-aluno tem se tornado cada vez mais problemática e carente de atitudes que possam contornar os obstáculos que o próprio sistema educacional já impõe a ambos.

A grande realidade que constatamos é que a educação como um todo é carente de investimentos e carente de ações e de motivação dos profissionais e dos próprios alunos. Ora, nunca foi tão necessário olhar para essa realidade de maneira indignada e procurar nos grandes pensadores da história e em suas teorias, a saída ou pelo menos uma ‘luz’ para tentar iluminar a situação: Novas abordagens, novas formas de trabalhar em sala e novas formas de olhar para a educação superior afim de cada vez mais através dela proporcionar, através dela, bons profissionais para a sociedade.

O sistema de educação de nível superior, apesar das grandes teorias e defesas em prol de uma liberdade de expressão de um ensino voltado para a extensão e para o ‘além da academia’, ainda tem certos tipos de sujeição e de limitação do espaço de desenvolvimento do aluno. Muitas vezes, o aluno fica preso às intuições de seu mestre, e aqui acreditamos que, muitas vezes isto se dá não por culpa do mestre mas por conta do próprio sistema que parece submeter o aluno a sempre esperar por ele e condicionar sua ação à autoridade do mestre. Foucault critica essa postura e a chama de sujeição, mostrando que o sujeito acaba sendo vítima do processo de controle de instâncias superiores. Desta forma, teorizar a ética do cuidado no campo acadêmico seria uma possibilidade de abrir o debate para o resgate do papel ativo do aluno na própria formação.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Não esperamos aqui que a educação superior seja o remédio para uma educação inferior nas fases anteriores do processo educativo mas que, no ensino superior, parece-nos difícil o progresso acadêmico sem a conscientização do aluno e de seu papel fundamental no que é ensinado e trabalhado na sala de aula.

Um dos principais problemas que constatamos, na educação brasileira é não estabelecer uma educação que promova a importância do cuidado nas relações humanas. De maneira mais geral, não há uma cultura de promoção do olhar para o outro e de um amor pelo outro. Amar normalmente se traduz por ter um interesse sexual com alguém.

De fato, se olharmos para a relação professor-aluno em seus mais diversos níveis, vemos na educação básica, nos primeiros anos de escola, uma relação semelhante à de cuidar: sobretudo nas creches, as famílias deixam seus filhos para que os professores “cuidem” de alfabetizar o aluno. Entretanto, com o passar dos anos, essa relação de cuidar vem se perdendo cada vez mais, ao passo que o aluno cresce parece que se torna mais independente e o professor menos fundamental no processo.

Os valores e os sentimentos mais nobres são desprezados em detrimento do conceito de cuidado nas relações, o que necessariamente leva à um desprezo pelas boas normas de convivência em busca da ‘conquista do pódio’, num cenário onde é necessário que o outro perca para que eu possa ganhar.

3 o cuidado do professor: alternativas didáticas

Na verificação da problemática apresentada, percebemos que a ética do cuidado exerceria uma função primordial, com suas reflexões acerca do convívio humano, e aplicabilidade por meio de didáticas que sugerissem o trabalho em

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

grupo e sobretudo em conjunto, visando o compartilhamento e a produção do conhecimento. Diante desta proposta, esbarramos na constatação de que nas escolas, a disciplina de ética quase não existe, e no nível superior, a cadeira de ética quase não aparece nas ementas dos cursos relacionando a ética do cuidado ao exercício profissional.

Podemos afirmar que há um elo muito íntimo entre o cuidado e a educação no ensino superior, esse elo, pode ser muito bem traduzido por um bom senso, um bom senso acima das normatividades éticas, como prega o cuidado. O Professor pode e deve usar do bom senso com a sua turma, revendo sempre suas ações e suas didáticas, elemento este que importa-nos destacar visto que uma didática engessada pode representar uma maneira inadequada de enxergar o aluno, de considerar as circunstâncias adversas ao aprendizado e circunstâncias diversas que possam comprometer o aprendizado. A proposta de uma ética do cuidado no ensino superior representa uma mudança que repense a ação na sala de aula, adaptando a didática e todos os outros elementos que perfazem a sala de aula, adotando um bom senso, e dando atenção especial às necessidades do aluno, não desprezando as condições que requerem uma aplicabilidade dessa ética do cuidado, ou seja, de um olhar de mestre sobre seu aluno visando desenvolvê-lo e capacitá-lo à agir eficazmente. O aluno, por sua vez, tocado pela ética do cuidado e pelo bom senso saberá também reconhecer no seu professor um verdadeiro mestre e poderá interessar-se muito mais pelas atividades propostas pelo seu professor e que não desprezam os conteúdos aprendidos e já trazidos para a sala de aula.

O bom senso, mais uma vez, traduz a ética do cuidado como



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

necessário as relações entre professor e aluno no ensino superior e nunca foi tão importante, no contexto pedagógico em que essa relação se encontra, uma nova maneira de lidar com essa relação e de conduzi-la a um fim útil e eficaz. A ética do cuidado traz-nos essa possibilidade de estabelecer

novas didáticas, de reconsiderar o aluno e suas dificuldades, uma nova forma de abordagem do aluno não como produto, mas como parceiro no processo de ensino aprendizagem.

Em sua célebre e estudada obra, *Vigiar e Punir* Foucault examina esse enquadramento da ética e as consequências dessa visão. Segundo ele, “A disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os indivíduos com verdade; a penalidade que ela põe em execução se integra no ciclo de conhecimentos dos indivíduos”⁸. De maneira geral, podemos dizer que a tendência Foucaultiana é de considerar a ética do cuidado como alternativa à ética normativa tradicional.

A constatação do autor ao analisar a submissão, normalmente concebida por aluno da ética às hierarquias superiores e consequente punição às inferiores é que na verdade há uma sujeição dos alunos às ideias e ao próprio sistema educacional e político, o que para ele representa uma negação da capacidade e do direito de liberdade, além é claro, da possibilidade de criação e raiz de um conflito onde, o fim da linha seria a punição e autopunição do próprio sujeito através da ética. Vigiar e punir, ao pé da letra, representaria a tendência da sociedade e a

⁸ FOUCAULT, M. “Os recursos para o bom adestramento”. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 153-72p. 162



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

condição em que se encontraria diversas classes da sociedade e aqui, das instituições de ensino.

Desta maneira, é interessante ressaltar que, o início dos estudos de Foucault no Brasil foram exatamente a partir desta obra, visto toda a importância que ela representa no cenário do estudo do ensino superior e ainda mais o impacto de sua publicação para o ensino superior no Brasil, principalmente para o estudo dos pedagogos e filósofos da educação em torno da questão das condições em que se dá o estudo no ensino superior no Brasil e em que medida os alunos tornam-se autores de sua própria carreira acadêmica e como os professores e as próprias instituições de ensino contribuem (ou não) para essa autoformação.

Quando se fala de novas didáticas e novas formas de abordar o aluno, tratamos de uma didática não exatamente voltada para os criteriosos manuais de metodologia científica que, apesar de fundamentais para o exercício da docência, acabam por não levar em consideração, pela sua própria essência, a afetividade e a sensibilidade dos sujeitos que participam do processo educativo de ensino aprendizagem. Refletindo sobre a prática de docentes no ensino superior, Segundo Mariana Silva (2014),

engana-se aquele que ingressa na docência universitária imaginando deparar-se com alunos formados, em caráter e personalidade, e situados em seu contexto social, muitos ainda carregam consigo indagações e anseios que influenciam sua formação como adultos. Para tanto, ainda assim, na idade considerada adulta, os professores são peças-chaves em sua formação não só educacional, mas global. É fundamental que o docente tenha a percepção da sua importância sobre a formação de seus alunos, sendo um agente transformador, que indague e motive uma postura crítica. Apesar de conviver durante alguns anos em um mesmo ambiente – a sala de aula, departamentos como a reitoria e a direção são figuras marcantes para os universitários, mas por não lidarem diariamente com eles, não constituem a



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

realidade do aluno. A figura que de modo constante preenche o cotidiano universitário é, de fato, o professor. Podemos logo pensar que além dos conteúdos técnicos do curso escolhido, o professor prepara o aluno para a vida, para os desafios que encontrará a partir da conclusão do Ensino Superior.

.4 POR UMA CONSTRUÇÃO DA VERDADE

Diante de todo este cenário de complexidade, é necessário analisarmos se há frutos possíveis nesta proposta de, através do cuidado, estabelecer relações éticas e quais ganhos reais para os sujeitos envolvidos na relação.

Ora, a grande questão aqui é que a verdade exista como uma construção de saberes, fruto de uma interação e não como uma imposição. A ética do cuidado preza pelo cultivo dos valores de *si mesmo*, como condição de preparação para o contato com os outros e como possibilidade de que esse contato não termine num conflito declarado mas numa relação estável e frutuosa.

Ora, já existem teorias que defendem que o professor seria um facilitador da relação de ensino aprendizagem todavia o que Foucault acrescenta com a ética do cuidado é que o professor ou o mestre cuida de que isto aconteça efetivamente e este cuidar significa envolver-se neste processo. A consequência direta deste envolvimento é a conscientização do docente e de sua importância no processo através de sua constante formação, também já pregada nas correntes pedagógicas contemporâneas, porém, o objetivo de constante formação tem como finalidade última o bem do aluno, sendo, portanto, este o bem do professor e consequente bem do próprio sistema educacional.

Cuidar significa ir ao encontro do discípulo e preocupar-se que este também cuide de si e tenha consciência de que é cuidado pelo mestre, e ainda mais, que esta é

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

a condição mais favorável para sua formação: sentir-se cuidado. Estas preocupações revelam aquele zelo existente nas relações educativas da antiguidade, onde, o mestre cuidava de ensinar ao seu discípulo valores morais que fizesse dele um cidadão de bem e ao mesmo tempo, garantisse o exercício de sua cidadania. Nesta linha de pensamento, parece-nos que a educação em vigor do ensino básico ao superior é exatamente voltada para o contrário: o exercício de cidadania não aparece com uma dimensão própria do homem, mas como algo exterior a ele, desta maneira, fazer bem ou não esse exercício ou até não o fazer, torna-se contingente. Isto é fruto da proposta de uma educação que não preze por valores individuais e que em sua raiz, a relação com o mestre, não cultive uma relação de confiança, de respeito, de obediência e acima de tudo, de reciprocidade.

Nas atuais condições, o professor atua profissionalmente e o aluno parece atuar também profissionalmente; ainda mais grave, quando em faculdades particulares, o aluno torna-se cliente do professor. Não há subjetividades florescendo na relação, há apenas uma tensão entre o que sabe e o que aprende, e as consequências disto, a longo prazo, é a de uma sociedade muito mais competitiva e muito menos parceira e sobretudo livre no pleno sentido da palavra, ou seja, sujeita às condições impostas por aqueles que tem o poder e o controle.

Ainda é possível crer, esta é a nossa defesa, que através da educação pode-se mudar o mundo, a relação na instituição de ensino superior, principal objeto de nossa reflexão, tem que receber novos estímulos, promover novos debates e renovar o espírito e o exercício dos mais diversos profissionais de docência. O cuidado é uma alternativa para que a relação ética do exercício da docência possibilite uma abordagem do aluno a partir do que ele tem de mais íntimo: sua afetividade, seu amor. Isso mesmo, propomos que o mestre, que o professor, a partir de seu amor



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

pelo aluno, faça com que esse se apaixone pelo processo de aprendizagem, e daí em diante, construa com seu mestre valores e os desenvolva, levando-o até o exercício de sua profissão e o dissemine na sociedade, tão carente de pessoas cada vez mais carentes umas das outras, triste constatação da rivalidade existente já desde os corredores das faculdades.

Diante destas situações, não propomos que dar uma nova interpretação à ética do cuidado de Foucault, mas, como tivemos a oportunidade de situa-la nas mais conhecidas interpretações contemporâneas, mas mostrar e trazer a proposta do autor para o debate em torno da educação. Desta maneira, acreditamos que algumas situações podem ser levadas para o debate na sala de aula, a partir da interpretação da ética do cuidado, conforme pensamento de Foucault, adotar algumas das seguintes ações, que apesar de simples, poderão ser bem práticos e auxiliar na nossa docência:

- ✓ Acolher o aluno e compreender suas dificuldades reconhecendo-o como elemento fruto da sociedade e muitas vezes carente, mesmo num ensino de um nível superior, de um mestre que saiba conduzi-lo e direciona-lo para o desenvolvimento de suas mais evidentes (ou até desconhecidas) aptidões;
- ✓ Cuidar para que o aluno entenda sua participação no processo de ensino-aprendizagem é claro, como o cuidado é uma tendência ética, procurar utilizar essa sensibilidade no agir, e principalmente, num bom senso na sala de aula;
- ✓ Por fim, novas didáticas são necessárias, novas intervenções, novas formas de ir até o aluno e dele então cuidar. Desta maneira, a ética do cuidado pode ser uma ferramenta fundamental no exercício da docência.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Ademais, aos alunos, algumas atitudes também são fundamentais, após o entendimento da ética do cuidado, procurando:

- ✓ Deixar-se guiar por um bom mestre, um bom professor, um orientador sério e comprometido e aprender com ele seguindo suas experiências e conselhos;
- ✓ Utilizar o bom senso em todas as relações vividas nas instituições de ensino, com os colegas de sala e com todos os envolvidos na nossa presença na faculdade/universidade.

5 Considerações finais

Em primeiro lugar, podemos dizer que a ética do cuidado, com origens na antiguidade, tinha um caráter importante, ligado ao auto aprimoramento do sujeito, onde, ele exercia a parte sem dúvida mais importante no processo educativo: a prática do que foi ensinado; ademais, ele era trabalhado e estimulado a isso como condição para que o processo tivesse êxito, fato que não é evidente no ensino superior do Brasil, de maneira mais específica, na realidade educacional em que vivemos.

O pensamento de Foucault mostra-se fundamental com sua crítica aos sistemas de poder e biopoder existentes na sociedade contemporânea, sobretudo, no campo da educação. O resgate que faz da noção de cuidado nos antigos, nos serve de base para demonstrarmos a importância e levantarmos a bandeira de que o sujeito deve sempre ser estimulado a desenvolver seu potencial educativo fugindo e

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

superando os tradicionais modelos pré-estabelecidos e os padrões definidos e vividos comodamente pelos próprios alunos. Muitas vezes, o conformismo decorre desta falta de estímulo e desta sujeição ao processo Tradicional e engessado.

Foucault, mesmo debatido em diversas academias por várias áreas, sobretudo educação e filosofia, ainda é pouco conhecido diante da magnitude de sua proposta que ainda representa para alguns um ideal revolucionário e pouco sensível aos interesses das próprias academias, seja por inibir e denunciar um tradicionalismo dogmático seja por tornar-se uma mudança ainda recente e ainda não ‘apostada’ pelos grandes centros, ou seja, resgatar uma prática antiga não parece ter espaço num ambiente em que o progresso é o lema número um, mas o problema é que ainda não se entendeu que não se trata de resgatar a apenas os antigos, mas de atualiza-la e adapta-la à nossa necessidade de alunos cada vez mais independentes e originais, livres do “copia e cola” e mais adeptos da própria produção intelectual.

Diante do que foi dito, podemos defender aqui, que uma atitude que pode transformar a realidade do processo ensino aprendizagem na educação superior, é uma constante revisão das didáticas e dos planejamentos das atividades propostas nos cursos. Novas didáticas não são novidades para debate em torno da educação superior, mas, uma didática que preze pelo cuidado que o educando, ou em outros termos, o aluno, tem de si mesmo, é na verdade um retorno aos antigos mas uma reaplicação desse cuidado e uma atribuição que nos leva a definir o mestre ou o professor, como aquele que também cuida: o cuidado não é uma tarefa apenas do aluno, mas o professor deverá cuidando do cuidado que o aluno tem de si mesmo, e nisto consistirá a prática educativa, em promover a atitude do aluno em prol de sua própria educação, em torná-lo consciente do quão ele é importante.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Referências

- CARVALHO, A.F. “Foucault e a espiritualidade como o real da filosofia: do ultrapassamento de si ao ultrapassamento do mundo” *In.. Fermentario*, v. 2, p. 1-16, 2014.
- DAYRELL. Juarez. “A escola como espaço sócio-cultural” *In Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. (Org). Belo Horizonte: UFMG, 1996.p.136
- FOUCAULT, M. “Os recursos para o bom adestramento”. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 153-72p. 162
- KOCH, M. “A importância do estudo da ética no ensino superior: uma reflexão epistemológica” *In Interacções* número 7. pp. 81-99. © do Autor 2004
- PAGNI, P.P. “Ética da amizade e deficiência: outras formas de convívio com o devir deficiente na escola” *In Childhood & Philosophy*, v. 12, p. 343-370, 2016.
- SILVA, Mariana S. “Um Pensar Sobre a Ética nas Relações Docente e Aluno no Ensino Superior” *In Estação Científica* . Juiz de Fora, nº 11, janeiro – junho / 2014



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: o perfil do aluno

Por: Deise Becker Kirsch⁹
deise.kirsch@ifpr.edu.br

&

Amanda Caroliny Doi¹⁰
amanda.carolinyd@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa tem como foco analisar o perfil do aluno do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Paraná – IFPR/Campus Londrina, no que se refere às características socioeducativas e às motivações para a carreira docente. Desse modo, a investigação tem como objetivos específicos: identificar as características socioeducativas dos alunos ingressantes; verificar as motivações dos estudantes na escolha do curso de licenciatura em Ciências Biológicas; e, identificar as concepções dos alunos acerca do ser professor. A abordagem metodológica compreende um estudo qualitativo que utilizará o questionário como instrumento de coleta de dados. Os sujeitos

⁹ É Pós-doutora pelo Centro Salesiano São Paulo – UNISAL, é Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR – SP, é Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e é Graduada e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. É servidora pública federal, docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, de Biologia, lotada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR, campus da cidade de Londrina. Atua nas Linhas de Pesquisa sobre Formação, saberes e desenvolvimento profissional e Conhecimento e análise nas intervenções na práxis educativa sócio comunitária. É Coordenadora do Projeto de Pesquisa sobre Formação do professor de Ciências Biológicas: uma análise dos componentes curriculares pedagógicos. É integrante do Projeto de Pesquisa sobre Estudos de oficinas interdisciplinares em Ciências da Natureza Aplicadas ao curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do campus IFPR – Londrina. É revisora dos periódicos “Cadernos de Pedagogia”, “Educação” e “Quaestio: revista de estudos da Educação”. É autora de artigos científicos na mídia especializada nacional e internacional. É coautora dos livros “Docência, currículo e formação: experiências, perspectivas e desafios” (2017), “Formação docente: identidade, diversidade e saberes” (2014) e “Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização” (2007).

¹⁰ É graduando em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR – Londrina. É Bolsista PIBIC-Af/CNP, atuando no Eixo C: Educação, cognição e linguagem. É integrante do Projeto de Pesquisa sobre Formação inicial de professores: o perfil do aluno do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Ganhou Menção Honrosa pelo trabalho “Análise de elementos químicos em tomates tradicionais e tomates orgânicos”, pelo Instituto Federal do Paraná – IFPR.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

da pesquisa são os alunos da primeira turma do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do IFPR/Campus Londrina, ingressantes no ano de 2015. A fundamentação teórica envolve trabalhos sobre trajetórias formativas, formação de professores, licenciandos em Ciências Biológicas, expectativas e motivações para a carreira docente. A investigação baseia-se em autores como Gatti (2009, 2010), Isaia e Bolzan (2004), Montalvão e Mizukami (2002), Vasconcelos e Lima (2010), Braghirolli (2003), entre outros. Apesar desse estudo estar em fase inicial, pode-se referenciar que cada sujeito tem experiências/concepções acerca do ser professor e estas influenciam na sua escolha e desenvolvimento profissional a partir do momento em que ingressa na formação inicial, repercutindo, assim, num perfil de aluno de curso de licenciatura.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Primeira turma; Carreira docente.

Abstrakta

Tiu esploro centras en la analizo de la profilo de la studento Grado en Biologiaj Sciencoj ĉe la Federacia Instituto de Paranao - IFPR / Kampus Londrina, rilate al sociaj kaj edukaj karakterizaĵoj kaj motivaciones por instruado kariero. Tiel, esplorado havas jenajn celojn: identigi la sociedukaj karakterizaĵojn de studentoj eniri; kontroli la motivaciones de la studentoj en la elekto de la licenciatura en Biologiaj Sciencoj; kaj identigi la studentaj konceptoj pri esti instruisto. La metodika alproksimiĝo estas bazita sur kvalita studo kiu uzos la demandaron kiel datuma kolekto instrumento. La esploro temoj estas studentoj de la unua grado kurson de la klaso en Biologiaj Sciencoj IFPR / Kampus Londrina, eniras en 2015. La teoria bazo implikas laboron sur trejnado padojn, instruistino trejnado, studento en Biologiaj Sciencoj, atendoj kaj motivaciones por la instruado-kariero. Esplorado estas bazita sur aŭtoroj kiel Gatti (2009, 2010), Jesxaja kaj Bolzan (2004), Montalban kaj Mizukami (2002), Vasconcelos kaj Fajlilo (2010), Braghirolli (2003), inter aliaj. Kvankam ĉi tiu studo estas en la fruaj stadioj, oni povas referenci ke ĉiu temo havas spertojn / ideojn pri esti instruisto kaj tiuj influi ilian elekton kaj profesia disvolviĝo de la momento ĝi eniras la komencan trejnadon, reflektante tiel profilon studenta studento.

ŝlosilvortoj: *Komenca Majstro-Trejnado; Unua klaso; Instruado kariero.*

Abstract

This research focuses on analyzing the profile of the student's Degree in Biological Sciences on Paraná Federal Institute - IFPR / Campus Londrina, with regard to social and educational characteristics and motivations for teaching career. Thus, this research has the following objectives: identify the socio-educational characteristics of entering students; verify the motivations of students on choosing the degree course in Biological Sciences; and identify the students' conceptions about being a teacher. The



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

methodological approach includes a qualitative study that will use a questionnaire as a data collection instrument. The study subjects are the first class of students of the degree course in Biological Sciences from the class of IFPR / Campus Londrina, who entered in 2015. The theoretical framework involves researches on formation paths, teacher training, undergraduate students in Biological Sciences, expectations and motivations for a teaching career. The investigation is based on the authors as Gatti (2009, 2010), Isaia and Bolzan (2004), Montalban and Mizukami (2002) Vasconcelos and Lima (2010), Braghirolli (2003), among others. Although this study is in the early stages, you can reference that each subject has experiences/ideas about being a teacher, and these, influence their choice and professional development since the moment he enters the initial training, reflecting in a student degree course profile.

Keywords: *Initial Teacher Training. First Class. Teaching Career.*

Introdução

A escolha da profissão docente hoje suscita muitas dúvidas entre os jovens e os adultos que desejam cursar uma licenciatura e os motivos para isso são vários: aspectos salariais, valorização profissional, jornada de trabalho, entre outros. Mesmo assim muitos sujeitos optam por ingressar na licenciatura, tanto nas instituições particulares quanto nas instituições públicas.

Desse modo, esse estudo tem relevância na medida em que busca investigar: o que levou/leva o estudante a essa escolha profissional? Quem é o aluno da licenciatura? Qual sua trajetória socioeducativa? Quais as expectativas que o sujeito tem em relação ao curso superior? Quais suas concepções acerca do ser professor? Todas essas indagações estão diretamente relacionadas a uma preocupação central – a formação inicial de professores para a atuação na Educação Básica. Para tanto, tem-se como objetivo geral analisar o perfil do aluno do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Paraná – IFPR/Campus Londrina no que se refere às características socioeducativas e às motivações para a carreira docente. São objetivos específicos: identificar as características socioeducativas dos alunos

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ingressantes (faixa etária; sexo; formação anterior; origem: escola pública/privada; entre outros); identificar as concepções dos estudantes acerca do ser professor; verificar as motivações dos alunos na escolha do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – IFPR/Campus Londrina; e, verificar as expectativas dos alunos em relação às aprendizagens no curso superior em Ciências Biológicas.

Desse modo, investigar e analisar a trajetória do estudante e suas concepções acerca do ser professor, as quais envolvem suas características anteriores ao Ensino Superior, seu modo e sua escolha de ingresso no curso de licenciatura, bem como seu desenvolvimento na formação inicial docente, terão repercussões na compreensão de sua formação e futura atuação profissional (GATTI, 2009), nos processos de ensinar e de aprender na educação formal. Conforme Gatti (2010, p.1361):

É importante considerar as características dos licenciandos, uma vez que estas têm peso sobre as aprendizagens e seus desdobramentos na atuação profissional. Quem são os alunos das licenciaturas? Quais expectativas têm, qual sua bagagem?

Além disso, pensar nesse início da formação docente é extremamente relevante, considerando a peculiaridade desse estudo: pesquisar os alunos ingressantes no primeiro semestre de 2015, na primeira turma de licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Paraná, no campus Londrina. Sendo assim, essa investigação, além de compreender o objeto de pesquisa, poderá dar subsídios ao aperfeiçoamento e à qualificação do curso.

Desse modo, reafirma-se a necessidade do cuidado com a formação inicial



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

docente, pois está relacionado com o atual contexto:

Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas [...] (GATTI, 2010, p. 1359).

Esse cenário de atenção com as aprendizagens escolares está ligado, especialmente, aos dados de pesquisas sobre o desempenho dos alunos nas avaliações, que está muito aquém do ideal, e os indicadores que apresentam distorções idade-série (VASCONCELOS; LIMA, 2010). Por isso a relevância de traçar o perfil do aluno ingressante na licenciatura, futuro professor da Educação Básica, responsável pela aprendizagem de muitos alunos.

Isto posto, é preciso compreender quem é o aluno que ingressa na licenciatura e partir

[...] da concepção de que a formação do futuro professor mistura e acumula experiências prévias ao seu ingresso na universidade e é influenciada tanto por aspectos socioeconômicos e intelectuais quanto por suas motivações e expectativas em relação ao curso [...] (VASCONCELOS; LIMA, 2010, p.326).

Nesse momento, é importante salientar os aspectos relativos à motivação para a carreira docente, os “comportamentos motivados” (BRAGHIROLI, 2003, p.90) de acordo com pressupostos psicológicos. Para a autora, existem diferentes motivos que levam os sujeitos a realizar escolhas, os quais podem se caracterizar



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

em motivos de sobrevivência, sociais e do “eu” (BRAGHIROLI, 2003). Nessa fase da pesquisa, não iremos fazer referência aos motivos de sobrevivência, pois não o consideramos para a situação dessa investigação.

Assim, a escolha de um curso superior implica, para muitos estudantes, a escolha de sua profissão. A atuação em determinado campo profissional envolve necessidades de reconhecimento social e realização, dentre outras. Especificamente, isso nos remete a observar os motivos sociais e do “eu”, caracterizados por Braghirolli (2003) em prestígio e realização.

Dessa forma, além da literatura na área da Psicologia colaborar com a Educação, convém salientarmos sobre a temática da formação docente, no momento em que considera o discente em seu processo formativo, os vários saberes que constituem sua trajetória. Isso porque essa construção de conhecimentos, que se dá na formação inicial, não está limitada a ela, nem nela se iniciou. Ela é, na verdade, uma (re) construção de conhecimentos, fruto de todas as experiências pelas quais o acadêmico passou antes mesmo de ingressar na universidade. Segundo Montalvão e Mizukami (2002, p.124)

apoioando-se na literatura recente sobre o pensamento do professor, no caso da formação inicial, não se pode desconsiderar os saberes que as futuras professoras trazem para o curso, saberes esses marcados por crenças, hipóteses, concepções e teorias pessoais relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, construídos a partir de uma trajetória de vida e de escolarização particular a cada uma.

Considera-se isso relevante, pois, significa que toda bagagem que o futuro professor carrega irá influenciar de alguma maneira em sua prática docente, logo não pode ser desconsiderada em seu processo formativo. O acadêmico traz consigo

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

uma visão e uma experiência que lhe é própria do que é ser professor e, quando se depara com a formação inicial, ele tem a oportunidade de reestruturar suas concepções, pois agora seu papel é o de professor e não mais o de aluno do Ensino Básico.

Nesse sentido, discutir a formação dos professores implica, necessariamente, em abranger a trajetória pessoal, pois ela é indissociável da trajetória profissional e ambas, de acordo com Isaia e Bolzan (2004), podem ser chamadas de trajetórias de formação. A pessoa/professor está em formação o tempo inteiro, porque mesmo a experiência escolar como aluno, irá repercutir, ainda que inconscientemente, no modo de agir do docente, assim como todas as relações interpessoais que estabelecer no seu percurso vital e que permeiam a formação docente. Logo, a partir do processo formativo inicial, juntamente com suas experiências passadas, ele tem a possibilidade de ir construindo seu modo de ser professor e terá, indiscutivelmente, um estilo único e próprio de atuar como docente.

Segundo Isaia e Bolzan (2004, p. 130)

As trajetórias de formação [...] atestam que, ao longo das mesmas, vão construindo suas concepções de docência e que estas refletem os processos de aprender a ser professor. Não existe uma fórmula ou maneira única de aprender a profissão docente. Do que se pode falar é de possíveis mecanismos ou caminhos para a consecução deste processo.

Sendo assim, o processo inicial de formação de professores não pode ser considerado um manual de instruções contendo todos os saberes necessários à profissionalização, mas sim, precisa ser um espaço de direcionamento para um



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

determinado fim, no sentido de construção de conhecimentos pertinentes e indispensáveis para a atuação na instituição de ensino. Dar “receitas” não é (não deveria ser) o objetivo da formação docente, embora isso seja a expectativa de alguns acadêmicos que ingressam nos cursos de licenciatura.

Além disso, acredita-se que a formação profissional, segundo os pressupostos de reflexão, crítica e pesquisa, vem ao encontro do que Marcelo García (1989) propõe como conceito de formação de professores e que engloba tanto a inicial quanto a continuada:

Formação de Professores é o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se comprometem individual e coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades que contribuam no desenvolvimento de sua competência profissional (p.30).

Portanto, a formação de professores precisa ser compreendida como o espaço de construção da profissionalização docente de cada indivíduo, que propicie o trabalho individual e grupal nesse percurso.

Desenvolvimento

Para analisar o perfil do aluno do curso superior em Ciências Biológicas o presente trabalho caracteriza-se por um estudo de caso, de cunho qualitativo, que utiliza o questionário como instrumento de coleta de dados.

A escolha do questionário como instrumento se dá pelo fato dos sujeitos do estudo realizarem o curso no período noturno e, informalmente, sabe-se que muitos trabalham durante o dia. Desse modo, o questionário tem suas vantagens, pois, segundo Marconi e Lakatos (2010), é um instrumento que economiza tempo,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

consegue atingir muitas pessoas e obtém grande número de dados.

O questionário utilizado é de caráter aberto. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 184) o questionário é “constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” Sendo assim, os sujeitos da pesquisa podem responder ao questionário de forma espontânea, com seus dados, suas expectativas e suas experiências e sozinha, sem que haja a interferência do(s) pesquisador(es).

A investigação organiza-se a partir de dois momentos: a aplicação de um questionário, no qual os sujeitos escrevem sobre suas características socioeducativas: faixa etária, sexo, estado civil, se possui filhos, formação fundamental e média bem como o ano de conclusão das mesmas, formação anterior (se já possui curso técnico ou superior), se advêm da escola pública ou privada, se possui vínculo empregatício e se é na área da educação; questões referentes à identificação das concepções dos estudantes acerca do ser professor: quais características do professor que ele considera docente ideal, bom e ruim; às motivações dos alunos na escolha do curso de licenciatura em Ciências Biológicas IFPR, campus Londrina: por que quer ser professor, e por que de Ciências Biológicas; e, ainda, às expectativas dos alunos em relação às aprendizagens/percursos no curso superior em Ciências Biológicas e também após a formação inicial docente.

No momento seguinte da pesquisa ocorre a análise e a organização dos dados coletados nos questionários, aliada aos estudos teóricos, situação atual da investigação. Por fim, busca-se concluir a análise acerca do perfil do aluno do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do IFPR, campus Londrina, no que se refere às características socioeducativas e às motivações para a carreira docente.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Conclusões

Apesar de a investigação estar em andamento e os dados coletados estarem em processo de análise, é possível emitir algumas considerações, em especial referenciando a observação diante da primeira turma de licenciatura, a convivência com os sujeitos desse trabalho, além dos estudos teóricos realizados na área da pesquisa.

Já foi possível observar que os alunos da primeira turma licenciatura, em sua maioria, trabalham durante o dia, advêm de escola pública e possuem mais de trinta anos de idade. Isso vai ao encontro de pesquisas acerca das licenciaturas no Brasil, conforme Vasconcelos e Lima (2010) e Gatti (2010), nas quais mais de 50% dos alunos da licenciatura concluíram o ensino médio em escolas públicas. Também, os autores apontam que são numerosos os alunos da licenciatura com mais de trinta anos, o que caracteriza um estudante mais velho, diferentemente do que ocorrem nos demais cursos de graduação.

Em relação ao processo formativo docente, ainda não analisamos os dados coletados, mas a partir da literatura educacional este precisa preparar o sujeito para o desenvolvimento profissional específico: ser professor. Para tanto, a formação inicial permite o desenvolvimento de capacidades para a finalidade de educar. Mas, para que isto ocorra é importante considerar aspectos fundamentais nesta formação: a trajetória pessoal do acadêmico, os modelos de formação de professores, os quais os alunos tiveram ao longo do percurso escolar; e, ainda, o futuro espaço de atuação docente, a escola.

Antes da aprendizagem da docência propriamente dita, cada sujeito é único, tem experiências próprias, atribui significados individuais para suas vivências,

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

apesar de compartilhá-las e trocá-las com outras pessoas. Esta trajetória pessoal tem características peculiares que irão influenciar no seu desenvolvimento profissional a partir do momento em que o indivíduo ingressa na formação inicial. Dessa maneira, seu percurso pessoal é inerente ao seu profissional.

A ideia do que é ser professor, de certa maneira, já foi pensada pelo aluno, a partir dos modelos de formação. Porém, é a formação inicial que dará possibilidade de organizar e obter o suporte teórico/prático para o futuro exercício profissional. Apesar de já possuir modelos docentes, os alunos irão aprender mais sobre a profissão e fazer escolhas para seu modo de ser e agir como professor.

A escola, desse modo, por ser um dos locais em que o professor irá exercer seu trabalho, precisa estar sendo problematizada desde a formação inicial, colocando o estudante a conhecer e a estabelecer relações teórico-práticas diante de situações reais da prática pedagógica.

Portanto, tanto as características socioeducativas dos alunos da licenciatura quanto às trajetórias de formação compreendem a construção do ser professor. Estas dependem de uma rede de interações que ocorre com o sujeito (ISAIA; BOLZAN, 2004) em formação, bem como são influenciadas pelas gerações que se entrelaçam ao longo dos tempos.

Referências

- BRAGHIROLI, E. M. **Psicologia Geral**. Petrópolis: Vozes, 2003. 23 ed.
- GATTI, B. A. BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A. "Formação de Professores no Brasil: características e problemas" *In Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ISAIA, S. M. A. BOLZAN, D. P. V. “Formação do professor do Ensino Superior: um processo que se aprende?” In **Revista do Centro de Educação** – UFSM, v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004.

MARCELO GARCÍA, C. **Introducción a la formación del profesorado: Teoría y Métodos**. Sevilla: Editorial Universidad Sevilla, 1989.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010. 7 ed.

MONTALVÃO, E. C. MIZUKAMI, M. G. N. “Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem” In MIZUKAMI, M. G. N. REALI, A. M. M. R. (orgs). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

VASCONCELOS, S. D. LIMA, K. E. C. “O professor de Biologia em formação: reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma universidade pública” In **Revista Ciência & Educação**, v. 16, n. 2, p. 323-340, 2010.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

AULAS ABERTAS E O ESPORTE NA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

Por: Albio Fabian Melchiorretto¹¹
albio.melchiorretto@gmail.com

&

Luís Carlos Rodrigues¹²
luis.rodrigues@ifc.edu.br

*Qualquer pessoa de sucesso sabe que é uma peça importante,
mas sabe que não conseguirá nada sozinho.
Bernardinho, 2006*

Resumo

O presente artigo analisou uma experiência com a abordagem metodológica de ensino da Educação Física intitulada de Aulas Abertas, a partir de práticas corporais de uma escola técnica federal durante a realização de um projeto de ensino de voleibol da instituição, durante o ano de 2016, no município de Ibirama, no estado brasileiro de Santa Catarina. Esta análise é feita e discutida a partir da seguinte questão norteadora, como se articula a relação entre práticas corporais e a metodologia Aulas Abertas num projeto de ensino de um esporte na escola? A prática será cartografada a partir das leituras de Gilles Deleuze e Félix Guattari

¹¹ É Mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB, é Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS, é Especialista em Filosofia pela Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB, é Especialista em Gestão Escolar pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC – SC e é Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. É professor celetista do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, ministrando as disciplinas de Ética, cidadania e meio ambiente, Relações sócio-profissionais e Preparação para o trabalho. Atua como docente no MBI sobre Educação profissional do futuro, com a disciplina Tendências tecnológicas e de aprendizagem. Atua na Linha de Pesquisa sobre Saberes de si. É autor de artigos científicos na mídia especializada nacional. Coautor dos livros “Valores: formação humana e o desenvolvimento da ação” (2016) e “Leitura e escrita na construção do conhecimento” (2015).

¹² É Mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB e Graduado e Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UESC. É servidor público federal, docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, de Educação Física, lotado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC, no campus da cidade de Ibirama. Atua como Coordenador no Projeto de Pesquisa sobre Jiu-jítso-IFC-2017: uma experiência da relação entre memória e corpo na cultura corporal do movimento. É autor de artigos científicos na mídia especializada nacional.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

através de relato de experiência. Previamente apontamos uma situação paradoxal, numa prática esportiva essencialmente coletiva com a prática de tomada de decisões também coletiva, o que existe é uma prática reprodutiva, que faz com que os indivíduos se fechem em si mesmos. Então, como considerar corpos que inseridos dentro de uma perspectiva esportiva para a coletividade a para tomada de decisões colaborativas respondem a partir de uma ação maquínica para além da prática?

Palavras-chave: Educação Física; Aulas Abertas; Cartografia; Coletiva; Reprodução.

Resumo

Tiu artikolo analizis sperton kun la metodika alproksimiĝo de instruado de fizika edukado titolita Open Klasoj de korpa praktikoj de federala teknika lernejo dum ĝi direktis al flugpilkon instruado projekto de la institucio dum la jaro 2016 en komunumo de Ibirama, en la brazila ŝtato de Santa Catarina. Tiu analizo estas farita kaj diskutis inter jenaj gvidante demando, kiel ĝi artikas la rilaton inter korpo praktikoj kaj Open Classes metodiko en instrui dezajnon de sporto en lernejo? La praktiko estos mapita de la legadoj de Gilles Deleuze kaj Félix Guattari per sperto-raporto. Antaŭe atentigis paradokso, esence kolektiva sporta praktiko kun la praktiko de ankaŭ kolektiva decidiĝo, kio ekzistas estas reproduktaj praktiko, kiu kaŭzas individuojn fermi en si mem. Do kiel ni konsideras korpojn, kiuj estas enmetitaj de sporta perspektivo en kolektiva por kunlabora decido de maŝinaj agoj preter praktiko?

Ŝlosilvortoj: Fizika Eduko; Malfermaj Klasoj; Cartografio; Kolektiva; Serĉi.

Abstract

The present article analyzed an experience with the methodological approach of Physical Education teaching entitled Open Classes, based on corporal practices of a federal technical school during the accomplishment of a volleyball teaching project of the institution, during the year 2016, in the municipality of Ibirama, in the Brazilian state of Santa Catarina. This analysis is made and discussed from the following guiding question, how does the relation between corporal practices and the Open Classes methodology articulate in a project of teaching a sport in the school? The practice will be mapped from the readings of Gilles Deleuze and Félix Guattari through an experience report. We have pointed out a paradoxical situation, in an essentially collective sports practice with the practice of collective decision-making, what exists is a reproductive practice, which causes individuals to close in on themselves. So how do we consider bodies that are inserted from a sporting perspective into a collective for collaborative decision?

Key words: Physical Education; Open Classes; Cartography; Collective; reproduction

Resumen

El presente artículo analizó una experiencia con el enfoque metodológico de enseñanza de la Educación Física titulada de Clases Abiertas a partir de prácticas corporales de una escuela técnica federal durante la realización de un proyecto de enseñanza de voleibol de la institución durante el año 2016, en Ibirama, en el estado brasileño de Santa Catarina. Este análisis se



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

hace y se discute a partir de la siguiente cuestión orientadora, cómo se articula la relación entre prácticas corporales y la metodología Clases Abiertas en un proyecto de enseñanza de un deporte en la escuela? La práctica será cartografiada a partir de las lecturas de Gilles Deleuze y Félix Guattari a través de relato de experiencia. Previamente apuntamos una situación paradójica, en una práctica deportiva esencialmente colectiva con la práctica de toma de decisiones también colectiva, lo que existe es una práctica reproductiva, que hace que los individuos se cierren en sí misma. Entonces, ¿cómo considerar cuerpos que insertados dentro de una perspectiva deportiva para la colectividad a la toma de decisiones colaborativas responden a partir de una acción maquínica más allá de la práctica?

Palabras clave: Educación Física; Clases Abiertas; Cartografía; Colectiva; Reproducción.

O primeiro saque

A epígrafe de Bernadinho trata da importância da competência colaborativa. Esta é pensada como uma das características do profissional do futuro, destacada por Lins (2014) quando observa as transformações do mundo do trabalho e o impacto da escola na formação dos ingressantes ao mundo do trabalho. A frase supracitada de Bernadinho (2006), como a temos, não fala diretamente do objeto deste artigo que é uma experiência com o esporte na sala de aula, mas fala da importância do grupo, do desenvolvimento de competências colaborativas, e nós a relacionamos como esta competência que é importante para o desenvolvimento da metodologia de *Aulas Abertas* em práticas esportivas na sala de aula.

O esporte apresenta-se como uma atividade de aprendizagem coletiva, em que predomina a relação de uma pessoa com outras. Possibilita, assim, a interação do grupo como um todo, utilizando para tanto, estratégias simples de ataque, defesa, sistemas técnicos e táticos, dentre outros (KREBS, 1995).

Não é o esporte em si, mas as possibilidades que ele, na escola, oferece. Como encontramos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* quando fala que o



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

esporte “para além das técnicas de execução, a discutir regras e estratégias, apreciá-los criticamente, analisa-los esteticamente, avalia-los eticamente, ressignificá-los e recria-los” (BRASIL, 1997, p. 24). O esporte, dentro deste contexto cai muito bem. Ele garante o acesso às práticas de cultura popular, como também contribui para uma construção de estilo. Isto tudo nos falamos a partir de uma leitura de documento oficial, porém, a pesquisa tangenciará esta perspectiva a partir de uma metodologia de ensino da educação física conhecida como *Aulas Abertas*.

Então, o presente artigo versa sobre esportes nas aulas de educação física na escola em relação com a abordagem metodológica de ensino da Educação Física intitulada de *Aulas Abertas*, conforme Hildebrandt e Langig (1986). Pouco mais de trinta anos após a publicação da obra Reiner Hildebrandt e Raalf Laging, *Concepções abertas no ensino da educação física* de 1986, encontramos uma significativa mudança na maneira de se pensar a educação física na escola. A educação física neste território foi deslocada das ciências naturais para as ciências humanas, num conjunto de ações que foram mobilizados para consolidá-la objetivamente como cultura corporal de movimento. No entanto, a face competitiva do esporte continua sendo o principal conteúdo das aulas de educação física.

Pretende-se uma cartografia a partir da seguinte questão norteadora: *como a abordagem das Aulas Abertas pode contribuir para se pensar o esporte na cultura corporal de movimento?*



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Como sacar

Realizou-se um relato de experiência de um projeto de ensino, no qual foi ensinado voleibol. O projeto foi desenvolvido no Instituto Federal Catarinense – Campus de Ibirama, SC, Brasil, ao longo do ano de 2016. Três categorias foram privilegiadas: a metodologia das Aulas Abertas, o esporte na escola e a cultura corporal de movimento.

Conforme, Dolz & Schneuwly (1996), no relato de experiência, o pesquisador faz uma memorização e documentação de suas vivências, situando-as no espaço e no tempo. Este instrumento metodológico permite o posterior relato de experiências passadas em relação com os saberes científicos pertinentes à área de conhecimento estudada.

Utilizou-se o método cartográfico a partir das leituras de Deleuze e Guattari (2000). Passos, Kastrup e Escóssia (2009) apontam que esta metodologia desenha redes de forças na qual os sujeitos investigados e o investigador encontram-se profundamente conectados. Aqui, o campo de pesquisa e a atuação profissional de um dos autores é o mesmo. Uma profunda conexão, onde o conhecer e o fazer se tornam inseparáveis. Com a prática visamos acompanhar um processo e não representar um objeto, conforme Passos, Kastrup e Escóssia (2009) indicam. Em outras palavras investigamos um processo de produção e de construção nascido no território das aulas de Educação Física. Isto não foi apenas uma seleção de dados produzidos, mas são ideias reflexivas que se envolvem com a metodologia da prática esportiva e da prática escolar, como também os dados gerados e a análise que aqui propomos.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

1, 2, 3 e corta

A ideia de cultura corporal pode ser assumida de maneira ampla, não somente no nível biológico ou físico, mas humano. Além disso, o conceito de cultura é muito dinâmico, sendo ele próprio construído historicamente, segundo a organização social do homem, suas formas de ser e agir. De acordo com uma concepção semiótica, que é recorrente na educação física, cultura é:

[...] um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 1989, p. 66).

A partir da filosofia, procura-se compreender o movimentar-se do corpo. O fenômeno do corpo em movimento é pensado, muitas vezes, filosoficamente, na relação entre mente e corpo. Com efeito, as práticas corporais exigem, na sua concepção, aspectos culturais e fenomenológicos. Os pensadores da educação física procuram não reduzir os conteúdos da disciplina a aspectos corporais somente. O movimento incorpora-se necessariamente à cultura para se pensar a educação física na escola atualmente. Ganhando relevo o conceito de cultura corporal de movimento. Para que se possa escapar da dicotomia mente-corpo, conforme Fontes (2013), atualmente, predominam práticas corporais reprodutivistas na escola. Para Foucault (2009b), a modernidade constrói corpos dóceis: o corpo perturba e precisa ser controlado e, segundo Foucault (2009a), saúde e rendimento social e individual são metas de uma política sobre o corpo.

Foucault (2009b) compreende o corpo como um objeto de tecnologias disciplinares na modernidade. Segundo ele, para um melhor aproveitamento espaço-temporal, a disciplina atua nos indivíduos, distribuindo-os em espaços. O



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

corpo torna-se objeto e alvo do poder, “corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 2009b, p.132). Homem-máquina, analisável e manipulável. Inteligível e obediente. Útil e obediente. Utilidade obediência atuam, uma sobre a outra, reciprocamente (FOUCAULT, 2009b).

A disciplina atua diretamente sobre o corpo, de maneira imanente, dando consistência àquilo que Foucault (2009a, 2009b) chama de biopoder. Um poder sobre a vida. Para tanto, conforme Dreyfus e Rabinow (1995), o corpo deixa de ser apenas objeto e torna-se sujeito, na biopolítica, que, para Foucault (2009a), recai no biológico: higiene e saúde. A busca de um melhoramento do corpo enquanto espécie. Um modelo racial burguês que se expandiu. Melhoria da espécie, desejada pelo proletariado. Conforme Foucault (2009a), os anseios burgueses não foram impostos. O que ilustra muito bem a compreensão do autor sobre poder.

Poderes, não se trata do poder, provêm de todos os lugares, indo a todas as direções, para Foucault (2009a), não se reduz a uma relação de dominadores e dominados, um poder verticalizado, de cima para baixo. Uma universalidade do modelo burguês foi desejada. A disciplina e a biopolítica atuam muito mais de maneira positiva. Menos de maneira negativa, repressiva ou impositiva.

O corpo, enquanto objeto e sujeito, é encarnado pela disciplina e pela biopolítica para que se viva da maneira como elas possibilitam. Trata-se de tecnologias que funcionam como dispositivos de poder e de saber, que atuam sobre o corpo para ordenar, ou prescrever certa maneira de se viver: colocando em relação, corpo, poder e saber para constituir o sujeito moderno.

Para Cervi (2010), a escola faz o que é conveniente para o modo de viver capitalista em que nos encontramos. Interesses econômicos controlam a educação,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

que deve seguir um modelo de uma empresa produtiva nos moldes do capitalismo. Conforme Biesta (2012), a educação acontece como um negócio, no qual, um produto é oferecido. “Esquece-se que uma razão principal para engajar-se na educação é precisamente descobrir o que se deseja ou se precisa” (ibid, p.41).

Para Cervi (2010), a produção nos moldes do mercado é coletiva, não apenas individual, sendo assim, intensificada. Segundo Guattari e Rolnik (1996), trata-se de um modo de vida do sistema capitalista:

A ordem capitalística produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, [...] Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro - em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. Aceitamos tudo isso porque partimos do pressuposto de que esta é "a" ordem do mundo, ordem que não pode ser tocada sem que se comprometa a própria ideia de vida social organizada. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.42).

A escola é constituída por uma subjetividade que reproduz e adentra, com raras mudanças em curso. Ball (2011) evidencia mudanças na educação que intensificam um controle centrado diretamente nas pessoas, tornando mais frouxa a burocracia, para valorizar o empreendedorismo. O que faz com que os indivíduos se fechem em si mesmos. Mas, a burocracia e outros controles desaparecem até certo ponto, apenas, na medida em que seja conveniente para um maior dinamismo exigido pelo capitalismo moderno.

Bloqueio

Para Darido (2003), pensar o movimento junto à cultura corporal valoriza a educação física, num sentido mais humano de se pensar o corpo. Segundo Soares



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

et al. (1992), o saber cultural amplia os horizontes da disciplina na educação. Com as *Aulas Abertas*, Hidelbrandt e Langig (1986) defendem que os alunos tomem decisões junto do professor ao longo do processo educativo. Atitude que faz com que processo educativo possa ser pensado para além da mera transmissão, como uma “[...] construção de situações em que se tornam possíveis experiências específicas para superação de situações de vida presentes e futuras” (ibid, p. 6).

A visão de educação da metodologia das Aulas Abertas, segundo a trama teórica deste trabalho, vai ao encontro de uma maior amplitude de possibilidades das práticas corporais na cultura corporal de movimento.

Hildebrant-Stramann (2001) valorizam a experiência na didática da Educação Física nas Aulas Abertas. O autor critica a perda vivência, experiência dos sentidos, do corpo. A educação física interrompeu o funcionamento dos sentidos. Importa-se com a objetividade somente. São privilegiados conteúdos, segundo o que é tradicional, adequando os objetivos traçados previamente. Durante a introdução dos alunos nos esportes, tudo se passa em formas estereotipadas, em espaços formatados, em tempos que não mantem relação com o tempo vivido.

Para uma apropriação da cultura corporal de movimento, as atividades desenvolvidas perdem as possibilidades de construção de sentido, quando ficam restritas à reprodução dos gestos técnicos característicos dos desportos e às regras preestabelecidas pelas federações e confederações, ou por aquilo que é difundido pelas mídias. São necessárias novas possibilidades no cotidiano das atividades.

Pressupostos que abrem possibilidades nas aulas de educação física na escola podem ser alcançados com as *Aulas Abertas*:

- A abertura de possibilidades frente aos conteúdos técnicos, sem que, entretanto, estes deixassem de ser abordados.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- O privilégio do diálogo com os alunos durante as aulas.
- As relações entre professor e estudantes acontecendo, tanto de maneira diretiva, como não diretiva.
- Predomínio de atividades práticas que possibilitem a vivência dos movimentos do corpo humano.

Diante de aspectos singulares da metodologia das Aulas Abertas: a valorização da participação dos estudantes durante as experiências práticas possibilita uma crítica à cultura esportiva, tornando possível a apropriação do esporte, como se tentará mostrar abaixo, para a construção de novas possibilidades no seio desta mesma cultura.

Vai a dois

Quando começou o ano letivo, com a aprovação do projeto de ensino de voleibol surgiu uma questão: qual sentido poderia ser dado ao projeto? Acontece que, todas as expectativas em torno do projeto remetem à formação de equipes para a participação em competições esportivas de nível escolar. Assim, *a priori*, o que importa é um bom programa de treinamento esportivo. Mas, quando se tem uma postura crítica em relação à educação física, fica muito difícil pensar o ensino de um esporte somente em termos de rendimento. Assim, para que o projeto não se reduzisse ao treinamento do voleibol, escolheu-se a metodologia das Aulas Abertas.

Houve muitas dificuldades em se colocar em prática a metodologia das Aulas Abertas. A visão de que o jogo deve ser jogado segundo regras pré-estabelecida e a ênfase no rendimento estiveram sempre presentes. A participação em eventos esportivos parece ter sido razão principal para que os estudantes



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

realizassem as atividades propostas. As tentativas de se abrir possibilidades para além do treinamento pareciam ser, muitas vezes, enfadonhas para os estudantes. O oferecimento da possibilidade de os estudantes realizarem uma prática com possibilidades abertas não foi em diante em parte do que é proposto pela metodologia. Os estudantes mostraram-se desejosos de uma prática voltada para o treinamento, o que acabou acontecendo.

Por outro lado, houve efeitos aparentemente positivos em relação a aplicabilidade da metodologia. Em especial, a maior amplitude de tomada de decisão por parte dos estudantes. Embora as atividades tenham sido direcionadas necessariamente para o treinamento, tenha havido o privilégio do gesto técnico, repetitivo, o diálogo esteve sempre aberto, muitos estudantes mostraram grande interesse em serem protagonistas de tudo que acontecia no projeto, auxiliando muito no planejamento e execução das atividades. Mantiveram sempre um forte sentimento de equipe e um espírito solidário para com seus colegas, inclusive, os mais habilidosos ajudaram muito os iniciantes. O *fair play* foi vivenciado, tanto nos treinamentos, quanto nos jogos. Durante as competições, a postura ética da equipe foi impecável, diferenciando-se neste quesito de algumas equipes adversárias.

Em fim, a abertura de diálogo com os estudantes, que é requisito para a metodologia das Aulas Abertas foi obtida. Inclusive, parece ter inibido o desejo de se vencer a qualquer custo, embora os estudantes tenham mostrado bastante competitivos. Por outro lado, a abertura de possibilidades na experiência dos movimentos não teve êxito, o gesto técnico eficiente e eficaz parece estar fortemente encarnado no corpo dos estudantes, como se não houvesse outras possibilidades.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Desafio

Quais são as utopias que atravessam a vida de um professor? Usamos utopia como desejo que vai além das possibilidades dadas pelos espaços convencionais. Então, a pergunta que melhor caberia é, quais desejos atravessam um professor diante de uma turma ao propor um projeto diferente da forma habitual que os estudantes estão acostumados? A pergunta é feita diante de uma escola, que por si só, constitui-se a partir da modernidade como um espaço de tutelamento sujeito a autoridade, um lugar para civilizar e dar continuidade a uma estrutura maquinica conforme Varela e Alvares-Uria (1992) afirmam e Cervi (2010) saliente ao apontar os moldes mercadológicos que dão sentido a este tutelamento. Desejos paradoxos, de um lado a utopia de práticas corporais na cultura através de uma construção dialogada coletiva, noutra lado corpos em espaço de tutelamento e rigidez.

A transposição de uma utopia em vivencia se constitui no traçar de linhas de fuga, diante da maquinaria que atende demandas de mercado. Na experiência, o que vimos, foi uma vitória do controle. Uma linha de fuga, segundo Deleuze e Parnet (1998) perde sua estanqueidade, ela desterritorializa. Provoca para fazer fugir. Ao resistir, os estudantes, demarcados estanques por uma ação da máquina, se recusam a fazer fugir. Enraizados pelo sistema celebram a hierarquia posta por anos de escolarização. A proposta de uma nova metodologia no ensino médio, após anos da educação básica, não poderia trazer resultados diferentes. Para os pensadores franceses uma linha de fuga consiste em quebras de dicotomias, e esta quebra é o que propõe a prática de Aulas Abertas ao pensar a superação de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

situações de vida presentes e futuras. Tudo está cercado de desejos, pois houve um distanciamento claro entre aquilo que foi desejante pelo pesquisador e aquilo que é desejado pelos corpos dos estudantes. Enquanto que se esperava de um lado uma construção coletiva e participativa, doutro, o esquema pronto e dado era intensificado na resistência ao experimentar o novo.

Então como emancipar alguém que está dócil para o tutelamento? Para Deleuze e Parnet (1998) uma linha de fuga pressupõe desterritorializar-se. Então, aproximando a ideia de linha de fuga com a emancipação, então caberia ao estudante, dentro da metodologia de *Aulas Abertas* desterritorializar-se. E este movimento não aconteceu totalmente. Não se trata de encontrar culpados, mas de realizar uma leitura sobre a própria prática em sala de aula. Quando há um grupo que foi tutelado desde a séries iniciais a pensar o esporte como rendimento ou treinamento, uma proposta de coletividade na tomada de decisão, causa um estranhamento pela diferenciação de práticas já consolidadas, ou melhor, territorializadas, com fronteiras bem definidas. Fazer fugir pelas fronteiras não é uma tarefa fácil, mas é algo exigente. A experiência, não foi emancipatória em sua plenitude, mas também não foi um fracasso. Quando se percebe um envolvimento de passos seguintes, em decisões conjuntas, mesmo que decisões secundárias, evidencia-se que algumas linhas são desenhadas, embora que superficialmente. Talvez o tempo dado pelas instituições de ensino, seja insuficiente para repensar a própria prática com os estudantes, mas neste tempo, vivenciamos utopias, frustrações, e ao mesmo tempo uma luz dentro das possibilidades que são dadas. Fazer fugir, como Deleuze e Parnet (1998) indicam talvez não seja possível, mas uma primeira resistência a máquina tutelar talvez possa ser uma possibilidade.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Mas qual a importância disso? Apresentamos a questão da emancipação, embora os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997) falem do elemento curricular de educação física como um espaço para autonomia. Tanto a autonomia, quanto a emancipação, partem da construção de linhas de fuga do tutelamento que os estudantes e professores são submetidos a todos os instantes. Envolver estudantes em propostas metodológicas onde a participação e o engajamento vão além da reprodução é uma tarefa desafiadora. O único documento oficial que tomamos como referência neste texto, indica que as aulas de educação física envolvem múltiplos conhecimentos do corpo e do movimento, onde o esporte é apenas uma manifestação dentre tantas. Não estabelecemos uma crítica ao lugar do esporte nas aulas de educação física, mas estabelecemos uma chamada de atenção pela importância que os estudantes dão ao esporte, sem uma transformação deste, neste espaço como única forma de conhecimento atrelada a educação física. Como se não houvesse possibilidades. Ao recorrer a metodologia de *Aulas Abertas* busca-se alinhar os estudantes em práticas avaliativas e auto avaliativas que envolvem aspectos críticos, estéticos e éticos, conforme os *PCNs* (BRASIL 1997) determinam. O alcance deste alinhamento, não linear, surge a partir do momento que os envolvidos se permitam desterritorializar-se das amarras conceituais que trazem consigo. O esporte, tal como os estudantes o percebem, possui um lugar nas aulas de educação física, mas não é o único lugar, o que leva a resposta afirmativa seguinte pergunta: existe lugar para a metodologia de *Aulas Abertas* e não é utopia.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Pós-jogo

Depois de estudos, leituras, discussões e estar na escola junto com os estudantes brotam alguns questionamentos. Quando se lê sobre *Aulas Abertas*, alguém trabalhe com educação, educação física na escola, ou não, depara-se com o desvelamento de uma realidade sombria da educação. Por outro lado, ao mesmo tempo, muitas vezes, fica encantado com a abertura de possibilidades que a temática apresenta. Uma pergunta torna-se inevitável: existe mesmo lugar para *Aulas Abertas* na educação física? Independentemente da resposta, aquele que foi fisgado pelo tema, leva junto de si, uma crítica radical contra a maneira tradicional como se educa.

A proposta de diálogo trazida com as *Aulas Abertas* torna possível a vivência do movimento com liberdade, com abertura para a cultura corporal de movimento. No entanto, não se tem notícia de muita coisa que remeta à metodologia das *Aulas Abertas* no cotidiano das escolas. Conforme Fontes (2013), quando não se tem uma prática reprodutivista, o que se tem fica reduzido a um mero deixar a bola rolar.

Pretende-se recusar uma interpretação daquilo que está escrito. Conforme Passos e Benevides (2009), o método cartográfico atravessa a padronização daquilo que se pesquisa. Num caminho não formado completamente, em devir. Devendo, inclusive, colocar em jogo o ponto de vista do pesquisador.

Agora, chega a hora de explicar melhor a epigrafe com a fala de Bernardinho. Ora, talvez o ex-treinador da seleção brasileira de voleibol seja encarnação de tudo contra o que aqueles que se identificam com a metodologia das *Aulas Abertas* lutam: competição, treinamento, eficiência, eficácia, autoridade, ambição, etc. Acima, levantou-se a questão sobre a possibilidade de aplicabilidade



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

da metodologia das *Aulas Abertas* na educação física. A instituição escola anula tudo que não se enquadra com o sujeito que se objetiva e se subjetiva pelo capitalismo. A cultura corporal de movimento que transita no território escolar é alienada pela mídia e disciplinada pela própria escola. Sem falar da família e da Igreja que não medem esforços para que nada de diferente aconteça na escola. Deleuze e Guattari (2000) pensam a fuga de um território sem que se saia do próprio território.

A metodologia das *Aulas Abertas* trás uma proposta de mudança no seio da própria escola, nas aulas de educação física. Não se conseguirá mudar as engrenagens da escola com força bruta. São muito poderosas. Funcionam com dispositivos de poder propagados em diferentes instituições conforme Foucault (2009b): prisão, hospital, hospício, etc. Assim, a disciplina das *Aulas Abertas* somente trará resultados quando inserir-se na escola como se fosse um vírus. Precisa se acoplar às estruturas existentes para subvertê-las. Conforme Deleuze e Guattari (1995), pode-se tornar-se gago em sua própria língua. Variação contínua. Uma língua menor a partir de uma língua maior. Não se cria um território de uma língua menor, desterritorializa-se a maior.

A noção de devir de Deleuze e Guattari (1997) aparece na construção de algo diferente. “Um devir não é uma correspondência de relações. Mas, tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação.” (ibid, p. 18). Há devires mulher, travesti, criança, animal, etc. A linha do devir animal, ou mesmo outro devir, está sempre em vias de se diferenciar em si própria. Ela passa pelo homem e, por exemplo, pelo animal.

O devir-animal do homem é real, sem que seja real o animal que ele se torna; e, simultaneamente, o devir outro do animal é real sem que esse outro seja real. É este ponto que será necessário explicar:



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

como um devir não tem sujeito distinto de si mesmo; mas também como ele não tem termo, porque seu termo por sua vez só existe tomado num outro devir do qual ele é o sujeito, e que coexiste, que faz bloco com o primeiro. É o princípio de uma realidade própria ao devir (a idéia bergsoniana de uma coexistência de "durações" muito diferentes, superiores ou inferiores à "nossa", e todas comunicantes). (ibid, p. 18).

Há aqui uma importante vinculação entre um devir com outro devir, como condição de se tornar outro sem deixar de ser aquilo que se era. Pode-se fazer uma aliança com Bernardinho, não para idolatrar o astro do voleibol, mas deformá-lo para trazer nas palavras dele a destruição daquilo que ele representa: "qualquer pessoa de sucesso sabe que é uma peça importante, mas sabe que não conseguirá nada sozinho" (BERNARDINHO, 2006). Vislumbra-se a assunção de que não estamos sozinhos no mundo. De que precisamos uns dos outros e que podemos viver coletivamente. Ainda que o lugar de onde fala o Bernardinho seja profundamente desprovido de qualquer possibilidade de se fazer uma crítica contra a maneira como se vive, pode-se roubar suas palavras para se mostrar como as coisas poderiam se diferentes.

Neste cenário, em que se encontra a educação física na escola, a metodologia das *Aulas Abertas* vai ao encontro dos esforços teóricos de uma abordagem cultural da educação física contra a mera reprodução do movimento. O principal conteúdo da educação física na escola pode realizar um desvio da realidade histórica em que se vive e, quem sabe, construir outras possibilidades. O esporte na educação física pode utilizar a fundamentação teórica da abordagem das *Aulas Abertas* como metodologia para que a cultura corporal de movimento possa ser efetivamente trabalhada, tendo em vista uma abertura ao diálogo.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. "Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional" In BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BERNARDINHO. **Transformando o suor e ouro**. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.
- BIESTA, Gert. **Para Além da Aprendizagem: Educação Democrática para o Futuro**. 2012.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CERVI, Gicele Maria. **Política de gestão escolar na sociedade de controle**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 1. 2ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- _____. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. V.2. São Paulo: Editora 34, 1995.
- _____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V.4 São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DREYFUS, H. e RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.
- DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. "Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça" In **Enjeux**: 31-49, 1996.
- FONTES, Patrícia. "Em busca de uma Educação Física crítica reflexiva: primeiros passos do PIBID FURB Educação Física" In GICELE, Maria Cervi; *et al.* **Formação Docente: qualificando conceitos em diferentes tempos e espaços**. Blumenau: EDFURB, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1: A vontade de saber**. São Paulo: editora Graal, 2009a.
- _____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, 2009b.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GUATTARI, F. ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.
- HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Raalf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- HILDEBRANT-STRAMANN. R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Unijuí. 2001.
- KREBS, R. J. **Desenvolvimento Humano: Teoria e Estudos**. Santa Maria: Casa Editorial, 1995. São José.
- LINS, João (coord.). **O futuro do trabalho: impactos e desafios para organizações no Brasil**. [s/d]. PWC - FGV EAESP, 2014.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método cartográfico: pesquisa-investigação e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. São Paulo: Teoria & Educação, n. 6, p. 68-96, 1992.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O ensino de protozoários para pessoas com deficiências visuais

Por: Caroline Renata Batista¹³
Erica de Souza
Lucas Olimpio Demetrio
Mariane Farinácio
maari.farinacio@hotmail.com
Natássia Jersak Cosmann
Vanessa Teodoro deOliveira
&
William Bueno da Silva

Resumo

O estudo de protozoários faz parte da matriz curricular das escolas pública brasileira e é de sua suma importância este conhecimento para os alunos já que muitos têm relação direta com o ser humano, seja causando doenças ou servindo ao seu uso. Neste sentido, o ensino de protozoários para pessoas com deficiências visuais torna-se um desafio a ser superado uma vez que a presença de alunos com necessidades especiais na escola brasileira já é uma realidade. Assim, pensando nas mais diversas situações do cotidiano escolar, objetivou-se neste trabalho contribuir e facilitar o ensino de protozoários para pessoas com deficiências visuais, recriando a imagem de duas espécies de protozoários, o *Paramecium* e o *Tricomona vaginalis* em três dimensões e em escala aumentada tornando-os palpáveis. Além disso, proporcionou uma reflexão acerca da educação inclusiva entendendo-se que se faz necessário uma desconstrução de paradigmas pré-estabelecido a respeito do verdadeiro significado da inclusão.

Palavras-chave: Ensino; Protozoários; Deficiência visual.

Rezumo

La studo de protozooj estas parto de la plano de studoj de la brazila publikaj lernejoj kaj estas tre grava ĉi scion al studentoj kiel multaj estas rekte rilataj al homoj kaŭzas malsanon aŭ servado al lia uzo. En ĉi tiu senso, la instruado de protozooj por homoj

¹³Graduandos do curso de Ciências Biológicas - IFPR; ⁵Professora Doutora colaboradora;



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

kun vidaj handikapoj iĝas defio por venki kiam la ĉeesto de studentoj kun specialaj bezonoj en brazila lernejo kaj jam realaĵo. Do, pensante en malsamaj situacioj de la ĉiutaga lerneja vivo, la celo de ĉi tiu laboro kontribuos kaj faciligi la instruado de protozooj por homoj kun vidaj kripliĝoj, amuzante la bildo de du specioj de protozooj, la Paramecium kaj Tricomona vaginalis en tri dimensioj kaj skalo pliigis palpabilidad. Krome, ĝi spegulbildis pri inkluziva edukado, komprenante, ke necesas malkonstrui paradigmojn antaŭdifinitaj koncerne la veran signifon de inkludo.

Ŝlosilvortoj: Instruado; Protozoaj; Vida malkapablo.

Abstract

The study of protozoa is part of the curriculum of the Brazilian public schools and is a very important this knowledge to students as many are directly related to humans is causing disease or serving to its use. In this sense, the teaching of protozoa for visually impaired people becomes a challenge to be overcome since the presence of students with special needs in Brazilian school and already a reality. So, thinking in different situations of daily school life, the aim of this work was to contribute and facilitate the teaching of protozoa for people with visual impairments, recreating the image of two species of protozoa, the Paramecium and Tricomona vaginalis in three dimensions and scale increased making them tangible. In addition, it provided a reflection on inclusive education on the understanding that it is necessary a deconstruction of pre-established paradigms about the true meaning of inclusion.

Keywords: Teaching; Protozoa; Visual impairment.

1. Introdução

A biosfera abriga milhões de diferentes tipos de organismos vivos interagindo entre si. O conhecimento de cada espécie desses organismos faz parte da história do homem. Este grande número de espécies que vivem nesse planeta despertou no homem a necessidade de organizá-los de forma a facilitar a identificação. Dentre as formas de organização das espécies existem os reinos, filos, classes, ordem, família, gênero e espécie.

.

.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

.O REINO QUE ESTE TRABALHO IRÁ SE DEDICAR SERÁ O REINO PROTISTA MAIS ESPECIFICAMENTE O FILO *CILIOPHORA* OU CILIADOS, ESPÉCIE *PARAMECIUM* E FLAGELADOS, ESPÉCIE *TRICHOMONAS VAGINALIS*.

O reino protista possui características gerais como sendo seres unicelulares, **eucariontes**, **possuem** sistema reprodutor, digestivo, de locomoção, produção de energia, etc. Podem viver em colônias, sozinhos ou parasitando. Podem ser encontrados em água doce, salgada, em terras úmidas ou ainda dentro de outros seres. Seu modo de vida é livre, mas alguns protozoários são parasitas, e podem causar doenças ao homem.

Os protozoários podem ser classificados em filos de acordo com seu modo de locomoção.

Os **rizópodes possuem** locomoção por pseudópodes, que são pseudo-pés (pés-falsos). Os **ciliados possuem** locomoção através de cílios. Os **flagelados** sua locomoção é através de flagelos. Os **esporozoários** não têm sistema de locomoção.

Os ciliados, conforme MARTINS:

(...) recebem este nome, pois se movem com o auxílio de **cílios**, que estão em toda a superfície do protozoário. Este tipo aparece geralmente em água doce (*Paramecium*), salgada, e onde existe matéria vegetal em decomposição. Eles executam um tipo de reprodução, chamado de **conjugação** (sexuada), onde uma célula transmite material genético para outra célula, ocasionando uma variabilidade genética, o que é essencial para qualquer tipo de ser vivo. Depois da conjugação, as células realizam a reprodução assexuada.

Ainda conforme MARTINS, os flagelados são de vida livre e muitos deles são parasitas de humanos, como o *Trichomonas vaginalis* que fica alojado no aparelho reprodutor humano, geralmente nas mulheres, na vagina. Provoca muita coceira, ardência e corrimento.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O estudo de protozoários faz parte da matriz curricular das escolas pública brasileira e é de sua suma importância este conhecimento para os alunos já que muitos têm relação direta com o ser humano, seja causando doenças ou servindo ao seu uso.

Neste sentido, o ensino de protozoários para pessoas com deficiências visuais torna-se um desafio a ser superado uma vez que a presença de alunos com necessidades especiais na escola brasileira já é uma realidade.

Muito já se propôs a favor da inclusão na escola e na sociedade afim de que sejam garantidos e respeitados os direitos, bem como o de participar efetivamente do processo de ensino aprendizagem. Em vista disto, SILVA e VARGAS, lembram a Declaração de Salamanca¹⁴ que enfatiza o acesso às escolas regulares de ensino para todos os sujeitos que possuem alguma deficiência, priorizando a importância da criação de programas educacionais que valorizem a diversidade de tantas necessidades e características.

Neste contexto, a finalidade de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas realizar este trabalho é contribuir com o projeto de inclusão de todos no processo ensino aprendizagem sendo importante também para sua própria formação acadêmica.

O ensino de protozoário para estudantes regulares esbarra no desafio de serem seres unicelulares, portanto microscópicos, não palpáveis e por isso se traduzem apenas por imagens de microscópio que muitos livros didáticos trazem. Assim, temos que contar com a imaginação dos alunos em assimilar o que estão vendo apenas em imagens. Esse desafio se torna maior quando em sala de aula

¹⁴ Conferência que aconteceu na cidade de Salamanca na Espanha, onde se discutiu e definiram sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

temos alunos com deficiências visuais, que não tem como visualizar essas imagens.

Assim, pensando nas mais diversas situações do cotidiano escolar, objetivou-se neste trabalho contribuir e facilitar o ensino de protozoários para pessoas com deficiências visuais, recriando a imagem de duas espécies de protozoários, o *Paramecium* e o *Tricomona Vaginalis* em três dimensões e em escala aumentada tornando-os palpáveis.

2. Educação inclusiva

É relativamente recente a inclusão de alunos com alguma deficiência nas escolas brasileiras, públicas e privadas. Em 1970, algumas escolas já aceitavam alunos com necessidades especiais desde que estes se adequassem ao ensino na instituição.

Anterior a isto, ainda durante o Império, em 1854 foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1857 o Instituto dos Surdos Mudos, Pestalozzi (1926) e APAE (1954).

Em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi a primeira a criar uma lei específica na área da educação inclusiva, lei no. 4024/61 que trata sobre os direitos dos excepcionais a educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Em 1988 a Constituição Federal Brasileira, Artigo 205, garante a educação como um direito de todos. O Artigo 206 estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola e o Artigo 208, oferta atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

No ano de 1994, a Declaração de Samanca foi um marco sobre a



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

legalidade da inclusão no Brasil. Surgiu da vontade de uma minoria que desejavam discutir sobre o tratamento a pessoas com deficiência e desenvolver práticas sociais mais inclusivas.

Segundo ROMERO e SOUZA:

A nova Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996, incorpora os princípios da Declaração de Salamanca e a partir dela verifica-se toda uma alteração da legislação brasileira, onde, nota-se a intenção de tornarem-se possíveis, as mudanças sociais necessárias para a construção de uma escola inclusiva.

Atualmente, a educação inclusiva, apesar de já estar garantida por lei, de fato ainda é um ideal a ser seguido. Os alunos com necessidades especiais já se fazem presentes em sala de aulas com alunos regulares, porém cumprir de fato a função de incluir é que se é o penar.

Muitos são os discursos dos professores a respeito do seu papel frente ao ensino numa classe inclusiva. Uma vez que muitas são as dúvidas referente a sua eficiência. Dúvidas estas, justificadas pelos séculos de exclusão e por pré-conceitos já formados.

KARAGIANNIS Et. Al (1999) reafirmam que:

A filosofia segregacionista do passado teve efeitos prejudiciais as pessoas com deficiência, as escolas e a sociedade. A idéia de que poderiam ser ajudadas em ambientes segregados, alijadas do resto da sociedade, fortaleceu os estigmas sociais e a rejeição. Para as escolas regulares, a rejeição das crianças com deficiência contribui para aumentar a rigidez e a homogeneização do ensino, para ajustar-se ao mito de que, uma vez que as classes tivessem apenas alunos normais, a instituição não necessitaria de outras modificações ou adaptações.

Desse modo, entende-se que a educação não deve ser um padrão onde todos



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

devem se encaixar. Os alunos, mesmo que não possuam deficiência física, motora, sensorial ou psicológica podem apresentar deficiência de aprendizagem, emocional ou outra, que também necessite de atenção especial. Portanto, uma classe nunca é homogênea.

Ainda Schaffner e Buswell (1999) diz que “todos os defensores da melhoria das escolas para melhor atender as necessidades dos alunos devem unir-se e reconhecer o princípio de que as boas escolas, são boas escolas para todos os alunos e, então, agir com base nesse princípio”.

3. Material e métodos

3.1 Materiais

Foram utilizados os seguintes materiais conforme tabela 1:

MATERIAIS
A.C.M (Aluminium Composite Material)
E.V.A (Etileno Acetato de Vinila)
Cola Quente
Linha para tricô

TABELA 1: Materiais utilizados.

3.2 Métodos

Primeiramente o ACM foi cortado conforme o formato do *Paramecium* e do *Trichomonas Vaginalis*. Em seguida, recortou-se o E.V.A. conforme as estruturas internas de cada espécie para dar a noção de profundidade, comprimento e largura. Com a cola quente colou-se o E.V.A recortado no A.C.M. Por fim, colou-se com cola quente a linha para tricô na réplica do *Paramecium* para simular os cílios.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

4. Resultados

Este trabalho contribuiu muito os graduando envolvidos enquanto professores em formação. Proporcionou uma reflexão a cerca da realidade encontrada nas escolas e, os desafios de se trabalhar alguns conteúdos com pessoas com deficiência visual, buscando sempre superá-los a fim de propiciar um ensino de qualidade e mais igualitário.

5. Conclusões

No desenvolver deste trabalho percebeu-se a importância que se tem o palpável para pessoas que não podem absorver o aspecto visual das coisas (conteúdos) e possibilitou o aprimoramento do conhecimento sobre tais organismos.

Além disso, proporcionou uma reflexão acerca da educação inclusiva entendendo-se que se faz necessário uma desconstrução de paradigmas pré-estabelecido a respeito do verdadeiro significado da inclusão.

Referências

- KARAGIANNIS, Anatasios. STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. **Visão Geral Histórica da Inclusão**. Porto Alegre. Ed. Artmed, 1999.
- ROMERO, Rosana Aparecida Silva. SOUZA, Sirleine Brandão de. **Educação inclusiva: Alguns marcos históricos que produziram a educação atual**. Disponível em: www.pucpr.br. Acesso em: 19 abr. 2015.
- MARTINS, Lucas. Reino Protista (Protozoários, Protozoa). **Disponível em: <http://www.infoescola.com/biologia/reino-protista-protozoarios-protozoa/>**. Acesso em: 19 abr. 2015.
- SCHAFFNER, C. Beth. BUSWELL, Barbara E. **Dez elementos Críticos para a Criação de comunidades de Ensino Inclusivo e Eficaz**. Porto Alegre. Ed. Artmed, 1999.
- SILVA, Tatiane M. Dutra da. VARGAS, Patrícia Leal de. **O lúdico e a aprendizagem da**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

pessoa com deficiência visual Disponível em:
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GSu8xQfOrwQJ:ojs.cesuca.edu.br/index.php/revposgraduacao/article/download/620/369+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 19 abr. 2015.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Alteridade e responsabilidade no pensamento de Lévinas

Por: Luis Fernando de Carvalho Souza

Resumo

O artigo visa tratar do tema da responsabilidade e alteridade no pensamento de Emmanuel Lévinas. Para isso é necessário que se faça uma pequena incursão no pensamento do filósofo para entender as relações perpendiculares que se estabelecem em torno da problemática. Assim eu, outro, mesmo e totalidade são conceitos que aparecem e que serão trabalhados a fim de elucidar algumas questões e possibilitar a melhor compreensão da responsabilidade pelo outro no pensamento levinasiano.

Palavras-chave: responsabilidade, eu, outro, ética, alteridade.

Rezumo

La artikolo celas trakti la temon de respondeco kaj aliaĵo en la pensado de Emmanuel Lévinas. Por tio necesas malgrandan atakon en la penso de la filozofo kompreni la normalajn rilatojn, kiuj estas establitaĵ ĉirkaŭ la problemo. Do mi, alia, eĉ kaj pleneco estas konceptoj, kiuj aperas kaj tio estos eksplodita por klarigi iujn demandojn kaj ebligi pli bonan komprenon pri la respondeco de la alia en la penso de la Levina.

Ŝlosilvortoj: Respondeco; Mem; Alia; Etiko; Alieco.

Abstract

Or the article deals with the issue of responsibility and alterity of not thinking of Emmanuel Lévinas. It is necessary for a small incursion not to be thought of as a philosopher to understand the perpendicular relationships that are established around problems. So I, another, even and totality are concepts that appear and that will be worked out in order to elucidate some questions and to enable a better understanding of the responsibility for the other in the levinasian thought.

Key-words: responsibility, I, other, ethics, alterity.

Introdução

Por que sou responsável pelo Outro? Essa é a questão que norteará o desenvolvimento deste artigo, uma vez que, é fundamental problematizar a questão



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

da responsabilidade diante do Outro. Tal premissa é preponderante no pensamento de Emmanuel Lévinas.

Quando nos indagamos sobre a ética da alteridade e conseqüentemente sobre a responsabilidade não o podemos fazer sem, ao menos, uma referência à Lévinas. Certamente esse é um dos ícones do pensamento filosófico contemporâneo sobre a temática. Ética, alteridade, responsabilidade e crítica ao pensamento excessivamente centrado no eu são características marcantes no pensamento do filósofo, por isso esse artigo tem por intuito percorrer características centrais da filosofia de Lévinas para, enfim, entender a missão da responsabilidade em relação ao outro.

Em busca de uma ética da responsabilidade

O tema da responsabilidade em relação ao Outro é fundante no pensamento levinasiano, de maneira que, é essencial destacar a concepção de alteridade em Lévinas, sobretudo, quando se trata da questão ética com ênfase na alteridade. Por esse motivo, iniciaremos pontuando as principais características da ética da alteridade e suas peculiaridades.

Para Lévinas, a ontologia encerra a compreensão das relações sempre em torno do ser. Dessa maneira, a relação com o Outro somente se realiza a partir de Eu, ou seja, o ponto de partida é o ser que estabelece a relação com o Outro na perspectiva do ente. Nesse sentido, salienta Lévinas, a filosofia passa a ser uma “egologia” (LÉVINAS, 1980, p.32). É necessário, portanto, uma maneira peculiar de tratar da questão do ser e sua relação com o Outro.

Em *Totalidade e Infinito* (1980), Lévinas trata a questão do ser e sua dualidade em relação direta com o ente. Trata-se de dois sentidos que norteiam tal relacionamento. Korelc, analisando *Totalidade e Infinito*, menciona que “Lévinas, já



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

no título da obra, contrapõe duas conjunções do ser: totalidade e a ideia de infinito” (KORELC, 2006, p.161). Tal dualidade indica a relação entre o Eu (ser) e o Outro. As relações tratadas por meio da interioridade e da exterioridade indicam maneiras diferentes do modo de ser de cada elemento. A totalidade, nesse sentido, indica a existência do ser em um mundo fechado em que o ser é tudo, e todas as coisas convergem para este. Lévinas atesta que

Ser eu significa, além de toda individuação que se pode obter de um sistema de referências, ter a identidade como conteúdo. O eu não é um ser que fica sempre o mesmo, mas o ser cujo existir consiste no identificar-se, reencontrar a própria identidade através de tudo aquilo que lhe sucede. É a identidade por excelência, a obra originária da identificação (LÉVINAS, 1980, p.34).

Dentro dessa constatação, o ser vive numa dinâmica em que tudo é dado como real, e as coisas passam a adquirir sentido a partir de sua existência – por isso a problematização de Lévinas de uma ética que vislumbra a existência a partir do Outro como interlocutor. O filósofo coloca duas possibilidades de relação como o Outro. Ou a partir da totalidade, como um mundo fechado, gravitando em torno do ser; ou a partir da alteridade tendo-o como interlocutor. Por isso, pontua que “Compreender uma pessoa é falar-lhe. Por existência de outrem, deixando-a ser, é já ter aceito essa existência, tê-la tomado em consideração” (LÉVINAS, 2004, p.31). Essa compreensão é a ideia de infinito de sua obra, uma vez que, infinito é a possibilidade de abertura à alteridade e a sensibilidade do ser em relação ao Outro. Nas palavras de Susin, “O infinito faz sinal e **diz** na infinição da imolação. Na inspiração e na animação sempre excessivas, vigora um Dizer além de todo Dito, uma significância que faz sinal puro, antes ainda de signos em um sistema” (SUSIN, 1984, p.393). A preocupação de Lévinas é tratar da relação Eu-Outro e os



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

desdobramentos que podem ser estruturados por essa relação, já que o ser não possui a mesma significação para ambos (Eu e Outro); por isso é que se parte, por exemplo, da crítica à totalidade e da distinção entre o ser, o Mesmo e o Outro para melhor compreender as relações éticas.

É necessário destacar que a concepção de ser em Lévinas difere da de Heidegger. Para Lévinas, Heidegger defende a existência do ser vinculada à facticidade temporal, “A ontologia, dita autêntica, coincide com a facticidade da existência temporal. Compreender o ser enquanto ser é existir” (LÉVINAS, 2004, p.24). Lévinas aponta para a existência do ser no interior do mundo e sua posição relacional referente ao Outro. Por este motivo distingue o Eu e o Outro em sua relação com o ser.

Quem é o Eu para Lévinas? Um sujeito que sempre concebe o mundo a partir de si. Conforme Korek, “o eu é sempre o si-mesmo, perante toda a alteridade confunde-se consigo mesmo, incapaz de separar-se de si” (KORELC, 2006, p.162). É a constituição das relações partindo de si mesmo em relação a outrem; é a forma de viver que não se relaciona com o Outro de maneira a interagir com ele. Lévinas pontua, ainda, que o Eu é o ser que vive como se fosse o centro, pois afirma que “o que vive na totalidade existe como totalidade, como se ele ocupasse o centro do ser e fosse sua fonte, como se tirasse tudo do aqui e do agora [...]” (LÉVINAS, 2004, p.39). O Eu, por vezes, confunde-se com o Mesmo, uma vez que, até em suas alterações, ele pensa a partir de si, pois “Ele se escuta pensar e se surpreende dogmático, estranho para si. Por que o Eu e o Mesmo, diante dessa alteridade, se confunde consigo mesmo [...]” (LÉVINAS, 1980, p.34). Nesse sentido, o Eu-Mesmo possui uma identidade sendo o sujeito constituinte das relações. Isso gera um grande entrave para pensar a relação que se estabelece em sua interioridade, posto que se confunde



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

sempre consigo mesmo; isto é, o Eu é, em suma, a condição de o Mesmo.

Como aparece a fusão do Eu-Mesmo no pensamento de Lévinas? A fusão e a maneira que expressa o modo de ser do Eu em Lévinas aparece de forma concreta a partir de sua corporeidade; ou seja, de sua produção, a partir de si mesmo. Isso é denominado **interioridade**, que pode ser descrita como “processos de identificação e consciência desde a condição corporal” (SUSIN, 1984, p.156). O modo de ser do Eu apresenta-se ao mundo por meio de sua produção, ou seja, o Eu identifica-se a partir de si mesmo e não de fora, pois sua identificação se dá a partir de seu processo de produção, de sua interioridade. Como salienta Korelc, “A identificação do Eu por meio deste processo da sua “produção”, realização ou seu modo de ser, isto é, a partir da sua interioridade, é a identificação do Eu a partir dele mesmo e não a partir de fora, de um termo exterior, ou por meio do pensamento formal” (KORELC, 2006, p.162). As produções do Eu são definidas por Lévinas como relações econômicas, que são, conforme Susin, a produção no mundo: “o homem vai, pois, ao mundo a partir da casa, e o mundo é o mundo em torno da casa” (SUSIN, 1984, p.54). Nesse sentido,

“o Eu identifica-se através de sua produção, sendo que “os ‘momentos’ dessa identificação – o corpo, a casa, o trabalho, a posse, a economia – não devem figurar como dados empíricos e contingentes, chapeados sobre uma ossatura formal do Mesmo; são as articulações dessa estrutura” (LÉVINAS, 1980, p.25).

Dessa forma, a relação do Eu na interioridade de seu ser é descrita pela produção que o mesmo efetua a partir de si em interação com seu mundo.

Como o Eu encontra o Outro em Lévinas? Mesmo no processo constitutivo do Eu -em sua interioridade - há abertura para elementos que proporcionam o encontro com o Outro e



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

interface com a alteridade em determinadas situações, que podem ser denominadas como sensibilidade concreta. Como salienta Susin, “Se o eu não pode dar-se à alteridade, há situações em que é levado a expor-se à alteridade” (SUSIN, 1984, p.178). Quais situações são essas? Korelc chama tais situações de “desformalização do processo de identificação do ser” (KORELC, 2006, p.163), que são as experiências empíricas no processo de constituição da identidade que se apresentam como experiências concretas e propiciam a abertura do Eu à alteridade, favorecendo o encontro com o Outro. Há, precisamente, um momento em que Lévinas acentua essa relação a partir do Eu? Sim. Quando isso acontece? “quando concebe a exterioridade para além de sua natureza de vivente, que o contém quando ela se torna consciência de si ao mesmo tempo em que a consciência da exterioridade ultrapassa sua natureza, quando ela se torna metafísica” (LÉVINAS, 2004, p.41). Metafísica, para Lévinas, constitui-se na “exterioridade absoluta” (LÉVINAS, 1984, p.23) e expressa a diferença de toda a distância entre o Eu e o Outro.

Nas relações denominadas econômicas, o Eu estabelece a interação com o espaço em que se insere, dessa maneira, interage com mundo, de maneira que a fundação de um lar; a intimidade com alguém; as relações que são mediadas pelo corpo (trabalho, posse, comércio, etc.) já se apresentam como interpeladoras do próprio ser em seu mecanismo “egoico”. Tal abertura propicia a possibilidade do encontro com o Outro. Nessa relação é que vislumbra a presença do Outro se revelando a partir de uma manifestação metafísica em relação ao ser.

Quais são as condicionantes dessa relação? Lévinas atenta para que a relação do Eu com o Outro não seja subsumida à categoria de o Mesmo, pois, se assim for, a alteridade não será respeitada. A condição é que o encontro seja produzido por uma relação em que se diferencie cada ente a partir de um encontro



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

que facilite, de fato, tal distinção que há entre ambos. Lévinas descreve o encontro da seguinte maneira: “Uma relação cujos termos não formam uma totalidade só podem ser produzida, pois, na economia geral do ser como trânsito do Eu ao Outro, como *cara a cara*, como perfilando uma distância em profundidade [...]” (LÉVINAS, 1980, p.24). Tal distância em profundidade é caracterizada pela relação metafísica que separa o Eu do Outro; dessa maneira, para que haja a possibilidade do encontro, é necessário que o ser transcenda e se abra ao contato com o Outro, uma vez que a desformalização e as experiências empíricas são fatores que interpelam criticamente o Eu em sua condição de egoísmo.

Como Lévinas descreve o Outro em contato com o Eu?

O Outro com o que o metafísico está em relação e que *reconhece como outro* não está simplesmente em outro lugar. Ocorre como as ideias de Platão, que segundo a fórmula de Aristóteles, não está em nenhum lugar. O *poder* do Eu não fraquejará a distância a que indica a alteridade do Outro [...]. O Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda a iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que constitui o próprio conteúdo do Outro; outro de uma alteridade que não limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente o Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo. (LÉVINAS, 1980, p.26).

Susin explica que, em Lévinas, há o processo de identificação e autoidentificação do Eu como o Mesmo. Sendo assim, o Eu retorna a si na ênfase de o Mesmo. De que modo isso acontece? De acordo com Susin, “pelo saber e pela consciência” (SUSIN, 1984, p.89).

A proposta de Lévinas está em romper com a totalidade; isto é, não considerar o Outro apenas do ponto de vista formal, mas colocá-lo como sujeito possuído de um conteúdo com quem o Eu – identificado em sua construção



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

identitária como o Mesmo – como alteridade concreta, pois, uma vez que a consideração do Outro do ponto de vista estritamente formal faz que ele seja tratado como um ente a mais na totalidade, e a proposta para a transcendência, a partir de Lévinas, é, justamente, relacionar-se com o Outro partido do pressuposto da exterioridade, ou seja, reconhecendo sua alteridade como concreta e real.

O grande debate de Lévinas se dá em torno da filosofia tradicional formatadora do pensar ocidental. Por isso, sua ética da alteridade se distingue, sobretudo, por seus pressupostos ontológicos. Korelc descreve a alteridade na filosofia levinasiana da seguinte maneira: “Contra a tradição filosófica ocidental, Lévinas afirma uma diferença originária, assimetria e irreversibilidade entre o Mesmo e o Outro. O Outro é transcendência”. (KORELC, 2006, p.164).

A possibilidade de relação entre o Mesmo e o Outro se faz por meio de um encontro do face a face em que há a revelação do Outro de forma concreta. Por isso não se trata de uma relação de alteridade meramente formal, mas sim de uma alteridade real concreta na qual o Outro se manifesta por sua face e interpela e provoca a reação do Eu frente ao distinto: Outro. De maneira conceitual, Rodrigues define a alteridade do real:

O corpo é uma alteridade em sentido fraco ou lato, é o eu ainda não coincidente consigo, ou sempre em vias de identificação. A alteridade, em sentido forte e estrito, isto é, o rosto, é outro – é outrem, *alter huic*. O rosto é o fora por excelência: é exterioridade. Por isso que, enquanto exterioridade, o rosto não está ao alcance do meu ver e do meu tocar e pegar (estas, enquanto extensões do ver perscrutador; instrumentais da liberdade do cogito), expressões clássicas do apreender, do compreender e tomar para si (RODRIGUES, 2016, p.53).

Tem-se, dessa forma, a relação que é estabelecida de forma concreta em relação ao Outro, mas Lévinas condiciona essa relação da seguinte maneira:



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

“alteridade, a heterogeneidade radical do Outro, só é possível se o Outro é realmente outro em relação a um termo, cuja essência é permanecer no ponto de partida, servir de entrada na relação, ser o mesmo, não relativa, mas absolutamente” (LÉVINAS, 1980, p.24). O que isso significa na prática? Significa partir de uma relação com o Eu distinto, que se coloca interlocutor da transcendência. A revelação do Outro ao Eu é uma relação metafísica que tem na transcendência sua expressão. Não é uma relação que o reduz a um ente dentro dos limites da totalidade, mas dá-se, cabalmente, a partir da exterioridade. Lévinas assente que o Outro deve ser tratado em sua alteridade, em relação ao Eu, como senhor. De maneira que “O Outro, como senhor, pode servir-nos como exemplo de uma alteridade que não é com *relação* a mim, alteridade que, pertencendo à essência do Outro, sem dúvidas, só é visível a partir de mim” (LÉVINAS, 1984, p.106). A revelação do Outro ao Eu serve como eixo interlocutor e possibilita a ruptura com a lógica do pensamento no âmbito estrito da totalidade.

Por que Lévinas problematiza o pensamento estruturado desde a totalidade? Lévinas o faz pelo fato de ser a totalidade o horizonte em que os entes são concebidos a partir da homogeneidade reduzidos sempre à condição de o Mesmo. Isso depreende a perda de sua individualidade e descaracterização total da alteridade. Quando todos são reduzidos aos mesmos horizontes, suas peculiaridades são diluídas e isso abre precedentes para o que Lévinas denomina guerra¹⁵. Quais as implicações disso? De acordo com Lévinas, “Essa totalidade exige que um ser livre possa dominar outro ser livre. Se a violação de um ser por outro é injustiça, a totalidade não pode constituir-se senão pela injustiça [...]” (LÉVINAS, 2004, p.52). A

¹⁵O conceito de guerra pode ser entendido como a identidade dos indivíduos na construção da interioridade sempre em expansão. Nesse sentido, os entes entram em conflito por não abrirem-se ao Outro metafísico gerando, dessa maneira, o estado de guerra. (SUSIN, 1984, p.131).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

totalidade encerra a multiplicidade de entes num mesmo horizonte, por isso há a necessidade de abrir-se ao horizonte da exterioridade para que haja a relação de interação e constituição de uma relação com o distinto, como o Outro, que, por ser diferente do Eu, interpela e provoca a reação diante de sua condição de *alter*.

Lévinas entende que a dimensão da totalidade faz com que o ser esteja sempre buscando a redução do Outro à categoria de o Mesmo: estado de guerra. A possibilidade de ruptura desse sistema só se faz por meio da crítica à totalidade e uma ética pensada desde a exterioridade. Sendo assim, o Outro é o que interpela e faz que o ser vislumbre essa mudança. Como isso acontece? A relação que coloca o Outro de frente com o Eu - de face a face - exige uma resposta. Qual é a resposta? Uma atitude que transcende o ser e o relaciona com o Outro visando não reduzi-lo. Como Lévinas denomina isso? Lévinas chama essa relação de bondade. Como salienta o autor:

Ser eu não é simplesmente a encarnação de uma razão, é precisamente ser capaz de ver a queixa da vítima ou o rosto. O aprofundamento de minha responsabilidade no juízo que se refere a mim não pertence à ordem da universalização: para além da justiça das leis universais, o eu entra em juízo pelo fato de ser bom. A bondade consiste em implantar-se no ser de tal modo que o Outro conta ali mais do que eu mesmo. A bondade comporta assim, para o eu exposto, a alienação de seus poderes para a morte, a possibilidade de não ser para a morte (LÉVINAS, 1980, p.224-225).

Nesse sentido, a bondade é o que transcende o ser, relacionando-o com o Outro que interpela desde a exterioridade. Quando não se fixa na totalidade e não age de acordo com a dinâmica de totalização do Outro, abre-se para a possibilidade de pensar a partir da alteridade. Sendo assim, Lévinas estabelece que há responsabilidade do ser em relação ao Outro, de respeito e promoção do bem. Nesse sentido, a bondade é uma atitude ética de responsabilidade pelo



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Outro. Em que implica essa responsabilidade? Na não redução do Outro à categoria de ente e a promoção do bem ao invés do estado de guerra, característico da totalidade.

De acordo com Korelc, aqui reside a grande questão do pensamento de Lévinas, pois vai do simples pensar ontológico ao pensamento ético, concreto, uma vez que se assume uma postura radical de responsabilidade em relação ao Outro por meio do rompimento ou crítica à totalidade e transcendência em relação à exterioridade.

A partir daqui compreende-se claramente que a noção do ser, tal como Lévinas a pensa na obra *Totalidade e Infinito*, não diz mais respeito à ontologia. A ontologia, a abordagem teórica do ser dos entes, deve ser ela mesma entendida doravante como um modo de ser, modo de relacionar-se com o Outro. Na ontologia, o ser revela-se como guerra do Mesmo contra o Outro. O ser é, portanto, corretamente entendido em termos não teóricos, mas “práticos” em termos de ética (KORELC, 2006, p.217).

Qual é a tônica da ética proposta por Lévinas em *Totalidade e Infinito*? É que a problematização da totalidade faz que o ser assuma a responsabilidade pelo Outro de forma a não estabelecer com ele a guerra e a reprodução da violência. Como isso é possível? Pela lógica inversa. Qual é a lógica inversa da guerra em Lévinas? O bem. Como isso é estabelecido? Numa relação transcendente em favor do Outro. Tal relação marca o momento de responsabilidade do Eu em relação à alteridade do Outro, e esse movimento faz que a ética levinasiana rompa com uma perspectiva estritamente ontológica e vislumbre uma justiça ética em relação ao Outro.

Conclusão

A ética da responsabilidade passa pela crítica à totalidade e do bem como missão do ser responsável. Esse é a tônica da obra de Lévinas que tem perpassado os últimos quarenta anos e tem influenciado uma gama de pensadores, dentre os



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

quais alguns latino-americanos como Enrique Dussel e o economista Franz Hinkelammert.

O bem. Esse deve ser o prisma da responsabilidade em relação ao outro. Com maestria Lévinas sinaliza para o caminho de uma ética responsabilmente comprometida com o respeito à alteridade. Nesse sentido, o filósofo contribui para problematizar a questão do egoísmo de dos valores de mercado em que o mundo atual imerge-se cada vez mais. Sua filosofia é, ao mesmo tempo, desafiadora e propositiva, pois contribui para a superação de alguns entraves envolvendo a ética e a responsabilidade.

Referências

- KORELC, Martina. **O problema do ser na obra de Emanuel Lévinas**. 2006. Tese de doutorado em filosofia. Porto Alegre. Pontifícia Universidade Católica.
- LÉVINAS, Emanuel. **Entre nós: ensaios sobre alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.
- RODRIGUES, Tiago dos Santos. **A alteridade do real ou a in-condição proletária: ensaio sobre a significância e justiça em Emmanuel Lévinas**. Dissertação de mestrado em filosofia. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica, 2016.
- SUSIN, Luiz Carlos. **O homem messiânico**. Petrópolis: Vozes, 1984.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Planejamento de ensino-aprendizagem com foco no aluno: um instrumento ético, técnico, político e humano

Por: Margarida Maria Sandeski¹⁶
margarida.sandeski@ifpr.edu.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletirmos sobre o Planejamento curricular e de ensino do professor em seus componentes: ementa, dias letivos, conteúdos, objetivos, metodologia e avaliação. Tem como objetivo identificarmos no planejamento de ensino uma estratégia que potencialize um processo de ensino-aprendizagem de qualidade e servir como roteiro para sua construção. Ao compreendermos que o ato de planejar, requer análise e reflexão sobre uma dada realidade, instiga o professor ao desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem coerente e voltado para o aluno. A construção de plano de ensino de forma cuidadosa, contribui para que o sucesso do processo de ensino aprendizagem, ao mesmo tempo em que ele requer seriedade e compromisso, precisa ser vivo, alegre e desafiador.

Palavras-chave: Planejamento Curricular; Plano de ensino; Processo de ensino-aprendizagem; Aluno; Professor.

Rezumo

Ĉi tiu artikolo celas reflekti pri planado kaj instruado pri instruistoj en siaj komponantoj: menuo, lernejoj, enhavoj, celoj, metodiko kaj taksado. Ĝi celas identigi en instruado planado de strategio, kiu efikas kvalitan instruadon-lernadon kaj funkcios kiel voĵŝipo por sia konstruo. Kiam ni komprenas, ke la agado de planado postulas analizon kaj spegulbildon pri donita realaĵo, ĝi instigas la instruiston por

¹⁶ É Mestra em Filosofia Moderna e Contemporânea pela Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE, é Especialista em Ensino Superior pelo Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP e Graduada e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional Integral do Alto Uruguai e das Missões – URI. É servidora pública federal, docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBBT, lotada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, campus da cidade de Umuarama. É Coordenadora do Projeto de pesquisa sobre Grupo de pesquisa: Ética e política, Coordenadora do Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Natureza na Alemanha do século XIX e Coordenadora do Projeto de pesquisa sobre Conhecendo e combatendo a evasão nos cursos técnicos do IFPR – campus de Umuarama. É integrante do Projeto de Extensão sobre Grupo de estudos em Educação – EDIFICARE. É revisora do periódico “Rama: revista em agornegócio e meio ambiente”. É revisora de projeto de fomento junto ao IFPR. É coautora dos livros “Formação de professores e práticas educativas” (2016) e “Marx e marxismo” (2015).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

disvolvi koheran kaj student-orientitan instruadon kaj lernadon. Konstrui zorgeme planitan instruadan planon kontribuas al la sukceso de la instrua lernado, dum ĝi postulas seriozecon kaj devontigon, devas esti vigla, ĝoja kaj defia.

Ŝlosilvortoj: Kurikula planado; Instrua plano; Instruado-lernado-procezo; Studento; Majstro.

Abstract

This article aims to reflect on curricular planning and teacher education in its components: menu, school days, contents, objectives, methodology and evaluation. It aims to identify in teaching planning a strategy that will potentiate a quality teaching-learning process and serve as a roadmap for its construction. When we understand that the act of planning requires analysis and reflection on a given reality, it encourages the teacher to develop a coherent and student-oriented teaching and learning process. Building a carefully planned teaching plan contributes to the success of the teaching learning process, while it requires seriousness and commitment, it needs to be lively, joyful and challenging.

Keywords: Curricular Planning; Teaching plan; Teaching-learning process; Student; Teacher.

1. Considerações iniciais

Planejar é analisar uma dada realidade, refletindo sobre as condições existentes, e prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados (HAYDT, 2006, p. 94).

Se desejarmos transformações em qualquer realidade, elas precisam estar apoiadas em um planejamento. Ao planejarmos, como ato sério e um compromisso ético, técnico e político, podemos vislumbrar onde se quer chegar, e principalmente onde queremos que nosso aluno chegue. Neste momento, o professor bem preparado contribui para identificar as limitações no contexto escolar e no processo de ensino-aprendizagem buscando superá-las com formas inovadoras.

Muitos professores que já trabalham há muito tempo na mesma disciplina, podem dizer que não precisam planejá-la, pois já sabem tudo o que será



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

desenvolvido, que a desenvolvem de acordo com o que lhes mandam fazer, ou ainda que receberam o planejamento feito por outro professor o ano passado. Contrariamente a isso, planejar exige organização, sistematização; exige que o professor compreenda que seu plano de ensino integra e coexiste com o plano do curso, o projeto pedagógico e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Dessa forma, o ato de planejar supera o mero preenchimento de formulários. Ele é importante, pois congrega de forma organizada o que será desenvolvido na disciplina durante o ano ou semestre letivo. Não se pode negar que ele é suficiente para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, ou, até mesmo, que não possua intencionalidade e valores de uma determinada classe social, contudo, pode ser um elemento de superação de velhas práticas que, de forma crítica, direcione professor e aluno para a aprendizagem.

Assim como a sociedade, as pessoas e o conhecimento estão em permanente mudança, isto deixa evidente a necessidade do planejamento por parte do professor. O professor precisa ter claro as características de cada etapa de ensino (fundamental, médio, superior), pois elas têm objetivos distintos no que tange ao aluno que se pretende formar, contudo o que não muda em cada etapa é o planejamento e a ação refletida.

Desta feita, o professor precisa estar consciente de que o objetivo de todo esse processo de planejamento é alguém, isto é, os alunos. E organizá-lo com antecedência, apresentando-o no primeiro dia de aula, contribui para que eles saibam o porquê de estarem trabalhando aqueles conteúdos, antes de começar a aprender. Eles são sujeitos aprendentes e em processo de formação humana e, por isso, é preciso planejar o que irá acontecer, como processo de reflexão sobre a



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

prática docente, como ação científica, e processo que se vai desenvolvendo, mas, em momentos específicos e pontuais, é considerada uma ação que não é neutra, antes possui intencionalidade, ao revelar a classe de que está a serviço, bem como o cidadão que pretende formar e o tipo de sociedade que se propõe construir.

A partir do diagnóstico local e global, o professor tem o quantitativo de alunos com que vai trabalhar, os aspectos socioculturais, a cultura, a filosofia, o perfil do egresso, os desafios que a sociedade impõe, bem como as condições físicas e os recursos da instituição. As possibilidades de desenvolver inter-relações entre outras disciplinas colocam o aluno numa condição de construtor do próprio processo de conhecimento, e o professor, ao contribuir com experiências auto-orientadas, concretas, de observação, reflexão, na formação de conceitos abstratos, ao oportunizar testagens para redefinição, comprovação física das teorias, permite que o aluno traga suas experiências vividas para a sala de aula¹⁷. Estas ações substituem a reprodução, a submissão e passividade dos alunos e professor perante conteúdos repassados através do tempo, que “surgem¹⁸” a cada nova aula.

Como, então, motivar o aluno a estar pronto para aprender? Quando o professor inter-relaciona os conteúdos, percepções, habilidades, valores e atitudes, buscando resolver situações da vida real¹⁹, essa aprendizagem torna-se significativa

¹⁷ Com o volume de informações e conteúdos que o professor precisa desenvolver até o final de ano, ele nem sempre dispõe de tempo para permitir que o aluno partilhe seus conhecimentos ou demonstre a forma como pensa. Com efeito, há somente uma forma de se fazer um avião de papel? De desenhar uma árvore? Normalmente, pensa-se em formas estereotipadas, aquelas que aprendemos por assimilação, para as quais o professor nos direcionou, não havendo observação, reflexão, tentativas de se chegar a resultados parecidos, mas por caminhos diferentes.

¹⁸ Este surgir refere-se a professores que não deixam o aluno a par dos conteúdos que serão desenvolvidos em sala de aula, não apresentam os encadeamentos entre eles e porque estão naquela matriz curricular.

¹⁹ Disso podemos inferir que, se sabemos ler e escrever, é porque determinados conteúdos foram importantes para responder a questões de nossa vida diária, de nossos anseios futuros, ou a questões como satisfação, autoestima e melhoria da qualidade de vida...

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

e muito mais prazerosa. Freire (2002, p. 12) salienta que: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, além de compreender que, ao criar as possibilidades para a aprendizagem, está também aprendendo e se transformando num movimento permanente.

De posse do diagnóstico inicial, o docente pode relacionar suas experiências pessoais e profissionais ao que a instituição e parcerias externas oferecem, a projetos de extensão, de pesquisa e de ensino, a projetos interdisciplinares²⁰, para então construir o plano de ensino.

1.1 Plano de ensino: momentos transformadores

Como um instrumento de reflexão e orientação para a construção do plano de ensino, seguem os passos para o preenchimento desse documento. Um plano de ensino pode se apresentar dividido em duas categorias: 1) dados de identificação: nome da instituição, eixo, curso, unidade didática, carga horária, período letivo, docente responsável, coordenador do curso; 2) dados da unidade didática que o compõem : ementa, objetivos (gerais e específicos),

²⁰ As práticas ou projetos interdisciplinares visam promover a criatividade na diversidade, por meio da conversão das peculiaridades de cada disciplina, integrando conceitos e objetivações, de forma a resgatar a compreensão de que vivemos em uma grande teia de interdependência. Assim, a interdisciplinaridade, segundo Etges (1993, p. 18), constitui um princípio mediador entre as disciplinas “não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas acima de tudo é o princípio da diversidade e da criatividade”. Japiassu (1976, p. 75) complementa que na interdisciplinaridade é possível incorporar tanto os resultados das especialidades das disciplinas, assim como, “tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrar e convergir, depois de terem sido comparados e julgados” de forma a lançarem-se objetivos determinados.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

conteúdos programáticos, metodologia de trabalho do professor, critérios de avaliação, regime de recuperação e bibliografia básica. A forma como está sendo apresentada e sugerida a construção desse plano, partiu da reflexão sobre o agente motivador de todo o trabalho docente: o aluno. E a partir deste se propõe que o professor siga essa ordem de preenchimento, como uma forma organizada de pensar na construção desses componentes.

1.2 Ementa

Ementa provém do latim *ementum*, que se refere ao pensamento, à ideia. Ela apresenta sucintamente as ideias gerais e resumidas do conteúdo conceitual e procedimental que será abordado ao longo da disciplina, dentro da carga horária definida. Ela é composta por um parágrafo, devendo ser escrita de forma sucinta, objetiva, e ter relação com o projeto político-pedagógico do curso. O professor somente poderá alterar a ementa, caso seja aprovada pelos órgãos responsáveis pela instituição.

1.3 Dias letivos

De posse da ementa, e antes de organizar os conteúdos, é necessário que se verifique os dias letivos que uma disciplina tem naquele ano/semestre. Assim, ao consultar o calendário acadêmico, é possível identificar os eventos institucionais (ensino, pesquisa, extensão), as semanas e a mostra de cursos, as reuniões com pais, alunos, comunidade e os feriados para que, ao final do semestre, não falem horas aulas ou mesmo o conteúdo não seja finalizado. Desta forma, poderá se



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

antecipar as aulas, utilizar os sábados letivos para realizar, conforme normas institucionais, trabalhos, pesquisas de campo, etc.

O ideal é que se crie uma tabela com os dias letivos de segunda a sexta-feira ou sábado (quando houver na instituição sábados letivos, ou permissão para a utilização deles), uma vez que ao se saber com antecedência do que se dispõe, pode-se planejar melhor. Por exemplo:

Bimestre	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1º Bim	20	20	21	20	19
2º Bim	17	21	21	21	21

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

1.4 Conteúdos

Com esta identificação inicial, é possível ter clareza de quais e de quantas unidades curriculares pode-se colocar em cada bimestre, isto é, faz-se uma divisão de conteúdos por grandes unidades de conhecimentos, inserindo a maior quantidade possível de subtemas que serão abordados na unidade. Desta forma, Garcia (1975, p. 161) salienta que: “conteúdo é tudo aquilo que é passível de integrar um programa educativo com vistas à formação das novas gerações. Um conteúdo pode referir-se a conhecimentos, atitudes, hábitos...”, constituindo a estrutura pela qual professor e aluno constroem e reconstróem o conhecimento. Segundo Turra, Enricone e Sant’anna (1975, p. 115), “os conteúdos são vistos como um meio para a concretização da aprendizagem [...] dizem respeito à organização do conhecimento em si, sobre a base de suas próprias regras internas de unidade”.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Na seleção dos conteúdos, ao planejá-los e à organização das disciplinas dentro da matriz curricular, cabe ao professor perguntar: Esses conteúdos possibilitarão aos alunos que tipo de experiências? Por que esses conteúdos são importantes? Eles contribuem para atender ao perfil do egresso? Quais as suas contribuições para o conhecimento da realidade? Esses conteúdos capacitarão o aluno a responder às necessidades da realidade para a qual o curso se propõe a formá-lo? Que contribuições posso oferecer aos meus colegas de outras disciplinas com esses conteúdos? Em qual unidade os temas abordados me permitem desenvolver um trabalho interdisciplinar? Que contribuições posso receber desses colegas?

Quando se organiza um conteúdo, apresentando os subtemas de forma minuciosa e organizada, é possível, por meio dos objetivos, deixar claro a operacionalização da ação educativa. Assim, Haydt (2006) aponta aspectos necessários a ter em conta ao se estruturar os conteúdos, são eles:

- a) validade: mediante a relação clara e nítida entre os objetivos e os conteúdos, principalmente no que tange aos conhecimentos do ponto de vista científico;
- b) utilidade e cientificidade: significa que o conteúdo além de ter valor prático na vida cotidiana, deve estar adequado às exigências científicas;
- c) significação: envolve construir pontes (relacionar) entre os conhecimentos que o aluno já possui e os novos que vão sendo assimilados;



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

d)

e) adequação ao nível de desenvolvimento do aluno: de forma a respeitar o grau de maturidade intelectual e cognitivo²¹;

f) flexibilidade: pela inclusão ou supressão de subtemas nos conteúdos de forma a adaptar às reais necessidades dos alunos.

Na construção detalhada dos conteúdos é importante observar:

- não estão sendo repetidos em diferentes fases do curso ou no mesmo semestre, mesmo que com outro enfoque²², criando assim uma sequência lógica e sistemática das ideias fundamentais²³;
- os conteúdos possuem uma sequência lógica em relação aos anteriores, podendo aprofundá-los ou ampliá-los progressivamente;
- estão inseridos dentro de um referencial significativo, que inclua a vivência prática dos alunos;
- há integração entre o conteúdo e o objetivo do semestre, do curso, do perfil do egresso, entre as disciplinas desse semestre e os objetivos de formação da instituição da qual o aluno faz parte;
- possui cientificidade;
- possui relevância social;

²¹ Não se defende, com isso, a minimização do conteúdo, em virtude do grau de maturidade e níveis cognitivos, ao contrário, que se pense nesta organização partindo de uma ordem crescente de complexidade.

²² Por isso da necessidade dos professores do curso se comunicarem, podendo integrarem-se, lembrarem que na disciplina “X” este conteúdo foi tratado por tal razão, ou mesmo que na disciplina do semestre/ano “X” será tratada por tal razão.

²³ E além desta sequência lógica, que se possa buscar textos para leituras de aprofundamento.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- apresenta caráter psicológico, pelas relações ou reações que o conteúdo pode provocar no aluno.

Desse modo, no Quadro 4.1 está dividido em 4 bimestres, em razão de ser uma disciplina de ensino médio, tem como referência um modelo do conteúdo de história, que, de alguma forma, todos tivemos no ensino médio e apresentam-se dois modelos. O modelo 1, aquele a ser evitado, observa-se que os títulos das unidades correspondem a cada início de bimestre, mas nos subtemas estão ausentes a especificação do conteúdo a ser trabalhado, e com isso, pouco contribui ao professor a construção dos objetivos específicos e o acompanhamento dos alunos. Ao contrário, no modelo 2, que considera-se ideal pode-se observar que foi levado em consideração a inserção de todos os subtemas que serão trabalhados, facilitando ao aluno acompanhar o conteúdo, ao professor a melhor distribuição dos conteúdos em relação aos dias letivos do bimestre e a construção dos objetivos. Ressalta-se ainda neste modelo 2, a não obrigatoriedade do conteúdo ser concluído ao término do bimestre (como no exemplo o subtema 3.4), mas que sua organização leve em consideração a carga horária, os dias letivos.

Quadro 4.1- Modelos de organização conteúdos programáticos

MODELO 1		MODELO 2	
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
1º BIM.	1. Constituição dos tempos modernos: 1.1 Renascimento 1.2 Absolutismo	1º BIM.	1. Constituição dos tempos modernos: 1.1 Renascimento comercial e urbano 1.2 Formação do Estado Moderno europeu 1.3 Absolutismo Monárquico

	1.3 Navegações		<p>1.4 Estados Absolutistas</p> <p>1.5 África nos séculos XIV a XVI</p> <p>1.6- Expansão Marítimo-comercial</p> <p>1.7 Navegações portuguesas e espanholas</p> <p>1.8 Navegações francesas, inglesas e holandesas</p> <p>1.9 América pré-colombiana (povos pré-colombianos)</p> <p>1.10 Cultura e organização dos povos indígenas em território brasileiro</p>
2º BIM.	<p>2. O Novo homem e sua relação com a divindade:</p> <p>2.1 Renascimento</p> <p>2.2 Reforma</p>	2º BIM.	<p>2. Focalizando o novo negócio:</p> <p>2.1 Renascimento e humanismo</p> <p>2.2 Reforma e Contra-Reforma</p> <p>3. O Brasil no contexto da Modernidade:</p> <p>3.1 Mercantilismo</p> <p>3.2 Brasil: Administração colonial</p> <p>3.3 Brasil: Economia colonial</p> <p>3.4 Brasil: Domínio espanhol e holandês</p>
3º BIM.	<p>3. O Brasil no contexto da Modernidade:</p> <p>3.1 Mercantilismo</p> <p>3.2 Brasil</p>	3º BIM.	<p>3.5 Brasil: expansão territorial</p> <p>3.6 Brasil: mineração</p> <p>3.7 Brasil: sociedade colonial</p> <p>3.8 O mito da democracia racial</p> <p>4. A era das revoluções:</p> <p>4.1 Revolução Inglesa</p> <p>4.2 Iluminismo: principais nomes</p> <p>4.3 Iluminismo: avanços sociais e científicos</p>

4º BIM.	4. A era das revoluções: 3.1 Revoluções 3.2 Iluminismo	4º BIM.	4.4 Revolução Industrial: inovações 4.5 Revolução industrial- trabalho: novas relações e conflitos 4.6 Independência dos Estados Unidos 4.7 Reflexos da Revolução Americana 4.8 Revolução Francesa e Burguesa 4.9 As sociedades pós-Revolução Francesa
---------	---	---------	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

1.5 Objetivos

De posse dos conteúdos organizados, conforme o modelo ideal, passa-se para a construção dos objetivos. Sua realização orientará a atuação do professor e do aluno. Os objetivos gerais e específicos devem iniciar com o verbo no infinitivo. Importante salientar que no momento em que se vai desenvolvendo os objetivos gerais e específicos, já se pode estabelecer de que forma serão concretizados, isto é, se por meio de leituras, trabalhos em grupo, pesquisas bibliográficas, de campo, ou de expressões artísticas, jogos..., principalmente quando se estiver determinando o objetivo específico. Essa ação pode ser escrita de forma concomitante com a metodologia e avaliação.

Ao construir os objetivos importa observar se possuem uma ordem crescente de complexidade, expressos por meio dos **domínios**:

- a) cognitivo - conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação;
- b) afetivo - recebe conscientemente os estímulos, responde a expectativas, valoriza comportamentos, organiza comprometidamente outros valores, caracteriza o comportamento total;



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

c) Psicomotor - imitação, observação, manipulação, execução, precisão, reprodução, articulação, combinação, naturalização.

Quadro 4.2 – Taxonomia dos Objetivos Educacionais Cognitivos

NÍVEL	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS
Conhecimento	O aluno recorda ou reconhece informações, ideias e princípios, na forma (aproximada) em que foram aprendidos.	Escrever, listar, rotular, nomear, dizer, definir.
Compreensão	O aluno traduz, compreende ou interpreta informações com base em conhecimento prévio.	Explicar, resumir, parafrasear, descrever, ilustrar.
Aplicação	O aluno seleciona, transfere, e usa dados e princípios para completar um problema ou tarefa com um mínimo de supervisão.	Usar, computar, resolver, demonstrar, aplicar, construir.
Análise	O aluno distingue, classifica e relaciona pressupostos, hipóteses, evidências ou estruturas de uma declaração ou questão.	Analisar, categorizar, comparar, contrastar, separar.
Síntese	O aluno cria, integra e combina ideias num produto, plano ou proposta, novos para ele.	Criar, planejar, elaborar hipótese(s), inventar, desenvolver.
Avaliação	O aluno aprecia, avalia ou critica com base em padrões e critérios específicos.	Julgar, recomendar, criticar, justificar.

Fonte: Bloom et al. (1972)

Para contribuir para a construção dos objetivos gerais e específicos, segue uma lista de verbos, que devem ser selecionados de acordo com o nível que se pretende que os alunos atinjam.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Quadro 4.3- Exemplos de verbos

CONHECIMENTO	COMPREENSÃO	APLICAÇÃO	ANÁLISE	SÍNTESE	AVALIAÇÃO
Definir	Deduzir	Resolver	Identificar	Narrar	Sustentar
Dizer	Codificar	Interpretar	Distinguir	Expor	Justificar
Enunciar	Converter	Dizer	Descrever	Explicar	Criticar
Citar	Descrever	Expor	Diferenciar	Sumarizar	Valorizar
Nomear	Identificar	Redigir	Relacionar	Esquematizar	Escolher
Relatar	Definir	Explicar	Isolar	Compilar	Selecionar
Referir	Demonstrar	Usar	Separar	Construir	Verificar
Detalhar	Distinguir	Manejar	Fracionar	Formular	Constatar
Expor	Ilustrar	Aplicar	Desarmar	Compôr	Comprovar
Identificar	Interpretar	Empregar	Decompor	Organizar	Estimar
Indicar	Explicar	Utilizar	Examinar	Projetar	Medir
Assinalar	Expor	Comprovar	Localizar	Simplificar	Revisar
Marcar	Exemplificar	Demonstrar	Abstrair	Inventariar	Eleger
Sublinhar	Parafrasear	Produzir	Discriminar	Classificar	Decidir
Enumerar	Concretizar	Aproveitar	Detalhar	Agrupar	Concluir
Listar	Narrar	Praticar	Detectar	Distribuir	Precisar
Registrar	Argumentar	Relacionar	Omitir	Reconstruir	Provar
Especificar	Decodificar	Dramatizar	Dividir	Modificar	Comprovar
Mostrar	Relacionar	Representar	Secionar	Reacomodar	Avaliar

Exibir	Extrapolar	Discriminar	Especificar	Combinar	Categorizar
Repetir	Opinar	Traçar	Descobrir	Gerar	Fundamentar
Distinguir	Inferir	Localizar		Reorganizar	Opinar
Reconhecer	Predizer	Operar		Estruturar	Demonstrar
Recordar	Generalizar	Ilustrar		Planejar	Contrastar
Definir	Resumir	Converter		Conceber	Julgar
Dizer	Induzir			Programar	
	Organizar			Produzir	
	Compreender				
	Codificar				

Fonte: Bloon et al. (1972)

4.5.1 Objetivos Gerais

O ideal é colocar um objetivo geral para cada grande unidade de conhecimento. Essa ação contribui para determinar de forma pautada o que se deseja para aquela grande unidade (no exemplo ideal, fez-se a divisão em 4 grandes unidades), assim para elaborá-lo deve-se responder à seguinte questão: **“ao final da unidade x, meus alunos serão capazes de...”**²⁴, a resposta será o objetivo geral.

Apresenta-se, a seguir, o que deve ser levado em consideração ao elaborar os objetivos gerais:

a) Devem expressar o desempenho do aluno:

INCORRETO	CORRETO
Ensinar nos fatos políticos, econômicos e sociais dos séculos XIV a XVI, a formação da modernidade e a estruturação do capitalismo.	Identificar nos fatos políticos, econômicos e sociais dos séculos XIV a XVI, a formação da modernidade e a estruturação do capitalismo (Unid. 1).

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

²⁴ Professor, neste momento, é importante levar em consideração, o perfil do egresso, de forma que todo o desenvolvimento esteja alinhado (com o quê? com os objetivos? Explicitar).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Quando o objetivo é elaborado com o foco no professor, isso leva ao descompromisso dele com a aprendizagem do aluno, por **isso não se deve usar termos como**: mostrar uma, estimular o aluno, permitir ao aluno, apresentar os, fornecer instrumentos, proporcionar ao aluno, proporcionar uma experiência, estimular a, dar, capacitar o aluno a, orientar como, instruir a, oferecer, propiciar aos alunos, abordar, introduzir ao aluno, facilitar...

b) Devem expressar o resultado da aprendizagem e não processos²⁵:

INCORRETO	CORRETO
O aluno destaca no movimento artístico e cultural o nascimento das religiões reformistas, a nova concepção de homem.	Identificar a nova concepção de homem que está presente no nascimento das religiões reformistas, por meio do movimento artístico e cultural (Unid. 2).

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

c) Devem refletir a combinação entre conteúdos e comportamentos desejados:

INCORRETO	CORRETO
Colonização do Brasil.	Reconhecer a colonização do Brasil e o modelo utilizado, como consequência do movimento do capitalismo internacional (Unid. 3).

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

²⁵ O processo de que se trata é a ação que o aluno continua realizando, neste caso corresponde a: “o aluno destaca”.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

d) Devem evitar mais de um tipo de resultado de aprendizagem no mesmo objetivo:

INCORRETO	CORRETO
Reconhecer e compreender a colonização do Brasil e o modelo utilizado, como consequência do movimento do capitalismo internacional, relacionando-o com o de outros países.	Reconhecer a colonização do Brasil e o modelo utilizado, como consequência do movimento do capitalismo internacional (Unid. 3).

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

4.5.2 Objetivos Específicos

São também chamados objetivos comportamentais, pois **indicam comportamentos observáveis e avaliáveis que o aluno terá que realizar para atender àquele objetivo geral**. Para a sua elaboração, o ideal é ter como referência a unidade 1 e o objetivo geral correspondente, e, somente após, pode-se escrever tudo o que o aluno terá que desenvolver para atingir esse objetivo geral. Para que fique mais claro, tanto para você, professor, quanto para seu coordenador ou área pedagógica, sugere-se que os objetivos específicos sejam escritos subdividindo-os por unidades, delimitando, assim, a qual objetivo geral unidades eles correspondem: “objetivos específicos - Unidade 1”, e abaixo ou ao final de cada objetivo específico se escreva, entre parênteses, a unidade correspondente (assim como no objetivo geral), seguindo as orientações abaixo:

Conforme for desenvolvendo os objetivos gerais e específicos, sugere-se já ir pensando e, se possível, concomitantemente, escrevendo os procedimentos de ensino, a metodologia e a avaliação. Como no exemplo citado abaixo, a **identificação** pode ser



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

realizada por meio de pesquisa; a **produção de texto** deve prever se vai ser realizada em sala de aula ou em casa, pois deve-se levar em consideração a contagem dos dias letivos; e descrever como será realizada a avaliação, isto é, que conceito/nota o aluno deverá obter para ter aproveitamento; No **relativizar** do exemplo abaixo, pode-se prever se o resultado será descrito em papel craft (rob), podendo construir com os alunos esse desenvolvimento cronológico-histórico com as expressões culturais e históricas, ou se será realizado de outra forma.

É importante observar se o plano de ensino e o planejamento do semestre/ano estão contemplados nos objetivos gerais e específicos. Assim, a seguir descrevem-se as orientações que Haydt (2006) sugere:

a) Para atender aos objetivos gerais, deve se desdobrar os objetivos específicos o quanto for necessário até sua finalização:

GERAL	ESPECÍFICOS
Identificar, nos fatos políticos, econômicos e sociais dos séculos XIV a XVI, a formação da modernidade e a estruturação do capitalismo (Unid.1);	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, nas fontes documentais de natureza diversa, o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e contextos envolvidos em sua produção (Unid 1). • Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico (Unid 1). • Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas (Unid 1).

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

b) Devem evidenciar o comportamento do aluno e não o do professor:

FOCO NO PROFESSOR	FOCO NO ALUNO
Mostrar fontes documentais de natureza diversa, mostrando o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e contextos envolvidos em sua produção.	Identificar, nas fontes documentais de natureza diversa, o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e contextos envolvidos em sua produção.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

c) Cada objetivo deve ser formulado de modo que descreva um comportamento por vez:

<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, nas fontes documentais de natureza diversa, o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e contextos envolvidos em sua produção (Unid 1). • Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico (Unid 1). • Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas (Unid 1).

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

d) O foco deve ser no comportamento do aluno e não no do professor:

MEMORIZAÇÃO	HABILIDADES
Responder a questões sobre o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e contextos envolvidos em sua produção.	Identificar, nas fontes documentais de natureza diversa, o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e contextos envolvidos em sua produção.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

1.6 Metodologia e/ ou procedimentos de ensino-aprendizagem:

Toda a metodologia de ensino e/ou procedimentos de ensino-aprendizagem assentam em uma opção política, na qual caberá ao professor um posicionamento perante a realidade social, a escola, os discentes e a relação que existe entre eles. Deste modo, os mecanismos utilizados em sala de aula poderão resultar em uma educação para a submissão, a obediência dos educandos ao padrão dominante opressor, que os levará a conservar e reproduzir os valores vigentes, ou na adoção de procedimentos que, baseados na reflexão, transformação e libertação das amarras ideológicas, permitam o enfrentamento das contradições e dos valores do presente, da crítica, visando, assim, recriar o conhecimento. Neste sentido, docente e discente são coautores do processo de ensino aprendizagem, em que o diálogo, a cooperação, a disciplina, a iniciativa, a criatividade e a liberdade sustentem as ações decididas por professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo essa perspectiva, Haydt (2006) organiza os procedimentos de ensino- -aprendizagem em três grandes momentos:

- a) procedimentos de ensino-aprendizagem **individualizantes** (aula expositiva, estudo dirigido);
- b) procedimentos de ensino-aprendizagem **socializantes** (aula expositiva dialogada, uso de jogos, dramatização, trabalho em grupo, estudo de caso, Estudo do Meio), e;
- c) procedimentos de ensino-aprendizagem **socioindividualizantes** (método da descoberta, método da solução de problemas, método de projetos). Caberá ao professor identificar qual deles potencializará a aprendizagem.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Anastasiou e Alves (2005, p. 79-97) realizam para cada estratégia de "ensinagem", a descrição do que é ela (sua descrição), como ela deve ser organizada e executada (dinâmica da atividade), que domínios serão atingidos e o que se pretende (operações de pensamento predominantes) e como poderá ser avaliada. No texto original as professoras realizam, para cada estratégia, comentários que visam dar clareza sobre ela.

O professor precisa deixar claro aos alunos o que estão fazendo como foi planejado, como será desenvolvido, como o pensamento deverá ser organizado, como será o resultado final e sua avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Inclusive se possível for, dê por escrito, todos os momentos da estratégia para que o aluno vá se acostumando com processos de pensamento organizado. Ele atuará ativamente, além de contribuir para seu desenvolvimento intrapessoal (autoconhecimento emocional, automotivação) e interpessoal (reconhecimento de emoções de outras pessoas e habilidades em relacionamentos interpessoais), o desenvolvimento de sua autonomia.

Estratégia: AULA EXPOSITIVA DIALOGADA

Descrição	É uma exposição do conteúdo com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade.
Operações de pensamento	Obtenção e organização de dados, interpretação, crítica, decisão, comparação, resumo.
Dinâmica da	1. Professor contextualize o tema de modo a mobilizar as estruturas mentais do estudante para operar com informações que este traz, articulando-as às que serão apresentadas; faz a apresentação dos objetivos de estudo da unidade e

Atividade	<p>sua relação com a disciplina ou curso.</p> <p>2. Faz exposição, que deve ser bem preparada, podendo solicitar exemplos aos estudantes, e busca o estabelecimento de conexões entre a experiência vivencial dos participantes, o objeto estudado e o todo da disciplina;</p> <p>3. É importante ouvir o estudante, buscando identificar sua realidade e seus conhecimentos prévios, que podem mediar a compreensão crítica do assunto e problematizar essa participação;</p> <p>4. O forte dessa estratégia é o diálogo, com espaço para questionamentos, críticas e solução de dúvidas; é imprescindível que o grupo discuta e reflita sobre o que está sendo tratado, a fim de que uma síntese integradora seja elaborada por todos.</p>
Como avaliar	<ul style="list-style-type: none"> • Participação dos estudantes contribuindo na exposição, perguntando, respondendo, questionando; • Pela participação do estudante acompanham-se a compreensão e a análise dos conceitos apresentados e construídos; • Podem-se usar diferentes formas de obtenção da síntese pretendida na aula: de forma escrita, oral, pela entrega de perguntas, esquemas, portfólio, sínteses variadas, complementação de dados no mapa conceitual e outras atividades complementares a serem efetivadas em continuidade pelos estudantes

Fonte: Anastasiou e Alves (2005, p. 79)

Estratégia: ESTUDO DE TEXTO

Descrição	<p>É a exploração das ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto, e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados.</p>
Operações de pensamento	<p>Identificação, obtenção e organização de dados, interpretação, crítica, análise, reelaboração, resumo.</p>
Dinâmica da Atividade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto do texto – data, tipo de texto, autor e dados sobre este; 2. Análise textual – preparação do texto: visão de conjunto, busca de esclarecimentos, verificação de vocabulário, iatos, autores citados, esquematização; 3. Análise temática – compreensão da mensagem do autor: tema, problema, tese, Lina de raciocínio, ideia central e as ideias secundárias; 4. Análise interpretativa / extrapolação ao texto – levantamentos e discussão de problemas relacionados coma mensagem do autor; 5. Problematização – interpretação da mensagem do autor: corrente filosófica e influências, pressupostos, associação de ideias, crítica 6. Síntese – reelaboração da mensagem, com base na contribuição pessoal
Como avaliar	<ul style="list-style-type: none"> • Produção, escrita ou oral, com comentário do estudante, tendo em vista as habilidades de compreensão, análise, síntese, julgamento, inferências e interpretação dos conteúdos fundamentos e as conclusões a que chegou.

Fonte: Anastasiou e Alves (2005, p. 80)



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Estratégia: PORTFÓLIO

Descrição	É a exploração e a construção de registro, análise, seleção e reflexão de produções mais significativas ou identificação de maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como as formas encontradas para sua superação.
Operações de pensamento	Identificação, obtenção e organização de dados, interpretação, crítica, análise, reelaboração, resumo.
Dinâmica da Atividade	<p>O portfólio pode evidenciar o registro do processo de construção de uma atividade, de um bloco de aulas, fase, módulo, unidade, projeto, etc.</p> <p>A preparação deve ser feita pelo professor a partir da mobilização para a tarefa. Alguns passos podem ser seguidos, tais como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Combinar as formas de registro, que podem ser escritas manualmente ou digitadas, em caderno, bloco, pasta... 2. O material precisa estar identificado com dados como nome, série, ano, disciplina, etc. Pode-se incluir uma foto que demonstre o momento que o acadêmico está vivendo; 3. Aproveitar para incluir orientações de formatação de trabalho científico, tais como: capa, contracapa, sumário, os relatos em si, considerações finais, bibliografia utilizadas no decorrer das aulas /a trabalhos; 4. Escrever apenas num dos lados da página, deixando o outro como espaço para o diálogo do professor; 5. Os relatos em si podem ser nomeados, e este título pode expressar o sentimento mais evidente daquele momento; 6. Os registros podem conter trabalhos de pesquisa, textos individuais / coletivos, considerados interessantes, acrescidos de uma profunda reflexão sobre seu significado para a formação; 7. Incluir outras produções significativas: <i>realia</i>, fotos, desenhos, etc., com a respectiva análise; 8. Anotar o sentimento de avanços e dificuldades pessoais; 9. Inserir avaliação construtiva do desempenho pessoal e do desempenho do professor; 10. Ao professor compete proceder às leituras dos textos/ produções e apontar os avanços e os aspectos que precisam ser retomados pelo estudante.

	Lembrar que o professor estabelece um <i>diálogo</i> com o estudante e precisa ser produtivo em favor da verdadeira aprendizagem
Como avaliar	<p>Definir conjuntamente critérios de avaliação do ensino e da aprendizagem, do desempenho do estudante e do professor.</p> <p>Os critérios de avaliação à individualidade de cada um:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização e cientificidade da ação de professor e de estudante; • Clareza de ideias na produção escrita; • Construção e reconstrução da escrita; • Objetividade na apresentação dos conceitos básicos; • Envolvimento e compromisso com a aprendizagem.

Fonte: Anastasiou e Alves (2005, p. 81)

Estratégia: TEMPESTADE CEREBRAL

Descrição	É a possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, e se necessário, será solicitada ao estudante uma explicação posterior.
Operações de pensamento	Imaginação e criatividade, busca de suposições, classificação.
Dinâmica da Atividade	<p>Ao serem perguntados sobre uma problemática, os estudantes devem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Expressar em palavras ou frases curtas as ideias sugeridas pela questão proposta; 2. Evitar atitude crítica que levaria a emitir juízo e/ou excluir ideias; 3. Registrar e organizar a relação de ideias espontâneas; 4. Fazer a seleção delas conforme critério seguinte ou a ser combinado
Como avaliar	<p>Observação das habilidades dos estudantes na apresentação de ideias quanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade criativa; • Concisão, • Lógica, • Aplicabilidade e pertinência; • Seu desempenho na descoberta de soluções apropriadas ao problema apresentado.

Fonte: Anastasiou e Alves (2005, p. 82)



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Estratégia: MAPA CONCEITUAL

Descrição	Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo.
Operações de pensamento	Interpretação, classificação, crítica organização de dados, resumo.
Dinâmica da Atividade	<p>O professor poderá selecionar um conjunto de textos, ou de dados, objetos, informações sobre um tema ou objeto de estudo de uma unidade de ensino e aplicar a estratégia do mapa conceitual propondo ao estudando a ação de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar os conceitos-chave do objeto ou texto estudado; 2. Selecionar os conceitos por ordem de importância; 3. Incluir conceitos e ideias mais específicas; 4. Estabelecer relação entre os conceitos por meio de linhas e identificá-las com uma ou mais palavras que explicitem essa relação; 5. Identificar conceitos e palavras que devem ter um significado ou expressam uma proposição; 6. Buscar estabelecer relações horizontais e cruzadas, traçá-las; 7. Perceber que há várias formas de traçar o mapa conceitual; 8. Compartilhar os mapas coletivamente, comparando-os e complementando-os; 9. Justificar a localização de certos conceitos, verbalizando seu entendimento.
Como avaliar	<p>Acompanhamento da construção do mapa conceitual a partir da definição coletiva dos critérios de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceitos claros; • Relação justificada; • Riqueza de ideias; • Criatividade na organização; • Representatividade do conteúdo trabalhado.

Fonte: Anastasiou e Alves (2005, p. 83)



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Estratégia: ESTUDO DIRIGIDO

Descrição	É o ato de estudar sob a orientação do professor, visando sanar dificuldades específicas. É preciso ter claro o que é sessão, para quê e como é preparada.
Operações de pensamento	Identificação, obtenção e organização de dados, busca de suposições, aplicação de fatos e princípios a novas situações.
Dinâmica da Atividade	Prevê atividades individualizadas, grupais, podendo ser socializadas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura individual a partir de um roteiro elaborado pelo professor; 2. Resolução de questões e situações-problema, a partir do material estudado; 3. No caso de grupos de atendimento, debate sobre o tema estudado, permitindo a socialização dos conhecimentos, a discussão de soluções, a reflexão e o posicionamento crítico dos estudantes ante a realidade vivida.
Como avaliar	<ul style="list-style-type: none"> • O acompanhamento se dará pela produção que o estudante for construindo, na execução das atividades propostas, nas questões que formula ao professor, nas revisões que este lhe solicita, a partir do que vai inserindo gradativamente nas atividades do grupo a que pertence, trata-se de um processo avaliativo eminente diagnóstico, sem preocupação classificatória.

Fonte: Anastasiou e Alves (2005, p. 84)

Estratégia: LISTA DE DISCUSSÃO POR MEIOS INFORMATIZADOS

Descrição	É a oportunidade de um grupo de pessoas poder debater, à distância, um tema no qual sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio, ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico.
Operações de pensamento	Comparação, observação, interpretação, busca de suposições, construção de hipóteses, obtenção e organização de dados.
Dinâmica	1. Organizar um grupo de pessoas para discutir um tema, ou vários subgrupos

da Atividade	<p>com tópicos da temática para realizar uma reflexão contínua, debate fundamentado, com intervenções do professor, que, como membro do grupo, traz suas contribuições. Não é um momento de pergunta e respostas apenas entre estudantes e professor, mas entre todos os integrantes, como parceiros do processo.</p> <p>2. É importante o estabelecimento do tempo-limite para o desenvolvimento da temática.</p> <p>3. Esgotando-se pó tema, o processo poderá ser reativado a partir de novos problemas.</p>
Como avaliar	<ul style="list-style-type: none"> • Essa é uma estratégia em que ocorre uma avaliação grupal, ao longo do processo, cabendo a todos esse acompanhamento. • No entanto, como professor é o responsável pelo processo de ensinagem, o acompanhamento das participações, da qualidade das inclusões, das elaborações apresentadas torna-se elemento fundamental para as retomadas necessárias na lista e, oportunamente, em classe.

Fonte: Anastasiou e Alves (2005, p. 85)

Estratégia: SOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Descrição	<p>É o enfrentamento de uma situação nova, que exija pensamento reflexivo, crítico e criativo, a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressas em fórmulas matemáticas.</p>
Operações de pensament o	<p>Identificação, obtenção e organização de dados, Planejamento, imaginação, elaboração de hipóteses, interpretação, decisão.</p>
Dinâmica da Atividade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar ao estudante ao estudante um determinado problema, mobilizando-o para a busca de solução. 2. Orientar os estudantes no levantamento de hipóteses e na análise de dados. 3. Executar as operações e comparar soluções obtidas; 4. A partir da síntese, verificar a existência de leis e princípios que possam se tornar norteadores de situações similares;
Como avaliar	<p>Observação das habilidades dos estudantes na apresentação das ideias quanto a sua:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concisão; • Logicidade; • Aplicabilidade; • Pertinência; • Desempenho na descoberta de soluções apropriadas ao problema apresentado

Fonte: Anastasiou e Alves (2005, p. 86)



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Estratégia: PHILLIPS 66

Descrição	É uma atividade grupal em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas/problemas do contexto dos estudantes. Pode também ser útil para obtenção de informação rápida sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas.
Operações de pensamento	Análise, interpretação, crítica, levantamento de hipóteses, busca de suposições, obtenção e organização de dados.
Dinâmica da Atividade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dividir os estudantes em grupos de 6 membros, que durante 6 minutos podem discutir um assunto, tema, problema na busca de uma solução ou síntese final ou provisória. 2. A síntese pode ser explicitada durante mais 6 minutos 3. Como suporte para discussão nos grupos, pode-se tomar por base um texto ou simplesmente o aporte teórico que o estudante já traz consigo; 4. Preparar a melhor forma de apresentar o resultado do trabalho, em que todos os grupos explicitem o resultado pelo seu representante;
Como avaliar	<p>Toda atividade grupal deve ser processada em seu fechamento. Os avanços, desafios e dificuldades enfrentados variam conforme a maturidade e autonomia dos estudantes e devem ser encarados processualmente;</p> <p>A avaliação será feita sempre em relação aos objetivos pretendidos, destacando-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O envolvimento dos membros do grupo; • A participação conforme os papéis estabelecidos; • A pertinência das questões e /ou síntese elaborada; • O processo de auto-avaliação dos participantes.

Fonte: Anastasiou e Alves (2005, p. 87)



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Estratégia: GRUPO DE VERBALIZAÇÃO E DE OBSERVAÇÃO (GV-GO)

Descrição	<p>É a análise de temas/problemas sob a coordenação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO).</p> <p>É uma estratégia aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento e, nesse caso, requer leituras, estudos preliminares, enfim, um contato inicial com o tema.</p>
Operações de pensamento	Análise, interpretação, crítica, levantamento de hipóteses, obtenção e organização de dados, comparação, resumo, observação, interpretação.
Dinâmica da Atividade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dividir os estudantes em dois grupos, um para verbalização de um tema/problema e outro de observação; 2. Organizá-los em dois círculos, um interno e outro externo, dividindo o número de membros conforme o número de estudantes da turma. Em classe muito numerosa o grupo de observação será numericamente maior que o de verbalização; 3. Num primeiro momento, o grupo interno verbaliza, expõe, discute o tema: enquanto isso, o GO observa, registra conforme a tarefa que lhe tenha sido atribuída. Em classe muito numerosas, as tarefas podem ser diferenciadas para grupos destacados na observação; 4. Fechamento: o GO passa a oferecer sua contribuição, conforme a tarefa que lhe foi atribuída, ficando o GV na escuta; 5. Em classe com menor número de estudantes, o grupo externo pode trocar de lugar e mudar de função – de observador para verbalizador; 6. Dividi-se o tempo conforme a capacidade do tema em manter os estudantes mobilizados; 7. O fechamento, papel fundamental do docente, deve contemplar os objetivos, portando, incluir elementos do processo e dos produtos obtidos.
Como avaliar	<p>O GV será avaliado pelo professor e pelos colegas do GO.</p> <p>Os critérios de avaliação são decorrentes dos objetivos, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clareza e coerência na apresentação; • Domínio da problemática na apresentação; • Participação do grupo observador durante a exposição; • Relação crítica da realidade.

Fonte: Anastasiou e Alves (2005, p. 88)



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Estratégia: DRAMATIZAÇÃO

Descrição	É uma representação teatral, a partir de um foco, problema, tema, etc. Pode conter uma explicação de ideias, conceitos, argumentos e ser também um jeito particular de estudo de casos, já que a teatralização de um problema ou situação perante os estudantes equivale a apresentá-lhes um caso de relações humanas
Operações de pensamento	Decisão, interpretação, crítica, busca de suposições, comparação, imaginação.
Dinâmica da Atividade	<p>Pode ser planejada ou espontânea.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No primeiro caso, o professor escolhe o assunto e os papeis e os distribui entre os estudantes, orientando sobre como atuar; 2. No segundo caso o planejamento pode ser deixado inteiramente por conta dos estudantes, o que dá mais autenticidade ao exercício; 3. É possível montar um círculo ao redor da cena para que todos observem bem a apresentação; 4. O professor informa o tempo disponível e pede aos alunos que prestem atenção em pontos relevantes conforme o objetivo do trabalho; 5. No final, fazer o fechamento da atividade.
Como avaliar	<p>O grupo será avaliado pelo professor e pelos colegas.</p> <p>Sugestão de critérios de avaliação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clareza e coerência na apresentação; • Participação do grupo observador durante a apresentação; • Utilização de recursos que possam tornar a dramatização mais real; • Criatividade e espontaneidade.

Fonte: Anastasiou e Alves (2005, p. 89)



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Estratégia: ESTUDO DE CASO

Descrição	É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos.
Operações de pensamento	Análise, interpretação, crítica, levantamento de hipóteses, busca de suposições, decisão, resumo.
Dinâmica da Atividade	<ol style="list-style-type: none"> 1. O professor expõe o caso a ser estudado (distribui o lê o problema aos participantes), que pode ser um caso para cada grupo ou mesmo caso para diversos grupos. 2. O grupo analisa o caso, expondo seus pontos de vista e os aspectos sob os quais o problema pode ser focado. 3. O professor retoma os pontos principais, analisando coletivamente as soluções propostas. 4. O grupo debate as soluções, discernindo as melhores conclusões. <p><u>Papel do professor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Selecionar o material de estudo, • Apresentar um roteiro para trabalho, • Orientar os grupos no decorrer do trabalho, • Elaborar instrumentos de avaliação. <p><u>Análise de um caso:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrição do caso: aspectos e categorias que compõem o todo da situação. Professor deverá indicar categorias mais importantes a serem analisadas; • Prescrição do caso: estudante faz proposições para mudança da situação apresentada; • Argumentação: estudante justifica suas proposições mediante aplicação dos elementos teóricos de que dispõe.
Como avaliar	<p>O registro da avaliação pode ser realizado por meio de ficha com critérios a serem considerados, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicação dos conhecimentos (a argumentação explícita os conhecimentos produzidos a partir dos conteúdos?); • Coerência na prescrição (os vários aspectos prescritos apresentam uma adequada relação entre si?);

	<ul style="list-style-type: none"> • Riqueza na argumentação (profundidade e variedade de pontos de vista); • Síntese
--	---

Fonte: Anastasiou e Alves (2005, p. 91)

Estratégia: JURI SIMULADO

Descrição	É a simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, a crítica construtiva de uma situação e a dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real.
Operações de pensamento	Imaginação, interpretação, crítica, comparação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, decisão
Dinâmica da Atividade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Partir de um problema concreto e objetivo, estudado e conhecido pelos participantes; 2. Um estudante fará o papel de juiz e outro o papel de escrivão; 3. Os demais componentes da classe serão divididos em quatro grupos: promotoria, de um a quatro estudantes; defesa, com igual número; conselho de sentença, com sete estudantes; e o plenário com os demais; 4. A promotoria e a defesa devem ter alguns dias para a preparação dos trabalhos, sob orientação do professor – cada parte terá 15 min. Para apresentar seus argumentos 5. O juiz manterá a ordem dos trabalhos e formulará os quesitos ao conselho de sentença; 6. O escrivão tem a responsabilidade de fazer o relatório dos trabalhos; 7. O conselho de sentença, após ouvir os argumentos de ambas as partes, apresenta sua decisão final; 8. O plenário será encarregado de observar o desempenho da promotoria e da defesa e fazer uma apreciação final sobre sua desenvoltura.
Como avaliar	<p>Considerar a apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concisa; • Clara, • Lógica das ideias; • Profundidade dos conhecimentos. • Argumentação fundamentada dos diversos papéis.

Fonte: Anastasiou e Alves (2005, p. 92)



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Estratégia: SIMPÓSIO

Descrição	É a reunião de palestras e preleções breves apresentadas por várias pessoas (2 ou 5) sobre um assunto ou sobre diversos aspectos de um assunto. Possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, de investigação, amplia experiências sobre um conteúdo específico, desenvolve habilidades de estabelecer relações.
Operações de pensamento	Obtenção de dados, crítica, comparação, elaboração de hipóteses, organização de dados.
Dinâmica da Atividade	<p>O professor coordena o processo de seleção dos temas e planeja o simpósio juntamente com os estudantes da seguinte forma:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Divididos em pequenos grupos estudam e esquematizam apresentação com antecedência, organizando o conteúdo em unidades significativas, de forma a apresentá-lo em no máximo 1h e 30 min., destinando a 15 a 20 min. para apresentação de cada comunicador (apresentador do pequeno grupo). 2. O professor é o responsável pela indicação das bibliografias a serem consultadas para cada grupo ou para cada subtema, a fim de evitar repetições. 3. Cada pequeno grupo indica o seu representante, que exercerá a função de comunicador e comporá a mesa apresentadora do tema; 4. Durante as exposições os comunicadores não devem ser interrompidos; 5. O grande grupo assiste a apresentação do assunto anotando perguntas e dúvidas e encaminhando-as para o coordenador da mesa; 6. O coordenador da mesa resume as ideias apresentadas e encaminha as perguntas aos membros da mesa. Aquele não precisa ser necessariamente o professor, pode ser um estudante indicado pelo grande grupo. 7. Não há necessidade de um fechamento de ideias.
Como avaliar	<p>Levar em conta a concisão das ideias apresentadas pelos comunicadores quanto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pertinência das questões apresentadas pelo grande grupo; • A logicidade dos argumentos; • Ao estabelecimento de relações entre os diversos pontos de vista; • Aos conhecimentos relacionados ao tema e explicitados.

Fonte: Anastasiou e Alves (2005, p. 93)



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Estratégia: PAINEL

Descrição	<p>É a discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor (que já estudaram a material em análise, interessada ou afetados pelo problema em questão), em que apresentam pontos de vista antagônicos na presença de outros.</p> <p>Podem ser convidados estudantes de outras fases, cursos ou mesmo especialistas na área.</p>
Operações de pensamento	Obtenção e organização de dados; obtenção; interpretação; busca de suposições; crítica; análise.
Dinâmica da Atividade	<ol style="list-style-type: none"> 1. O professor coordena o processo de painel; 2. Cinco a oito pessoas se colocam, sem formalidade, em semicírculo diante dos ouvintes, ou ao redor de uma mesa, para falar de um determinado assunto; 3. Cada pessoa deverá falar pelo tempo de 2 a 10 minutos; 4. O professor anuncia o tema da discussão e o tempo destinado a cada participante; 5. No final, o professor faz as conexões da discussão para, em seguida, convidar os demais participantes a formularem perguntas aos painelistas;
Como avaliar	<p>Participação dos estudantes, painelistas e da platéia analisando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A habilidade de atenção e concentração; • A síntese das ideias apresentadas; • Os argumentos consistentes tanto na colocação das ideias como nas respostas aos participantes; • Consistência das perguntas elaboradas

Fonte: Anastasiou e Alves (2005, p. 94)



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Estratégia: FÓRUM

Descrição	<p>Consiste num espaço tipo “reunião”, no qual todos os membros do grupo tem a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado;</p> <p>Pode ser utilizada após a apresentação teatral, palestra, projeção de um filme, para discutir um livro que tenha sido lido pelo grupo, um problema ou fato histórico, um artigo de jornal, uma visita ou uma excursão.</p>
Operações de pensamento	<p>Busca de suposições; hipóteses; obtenção e organização de dados; interpretação; crítica; resumo.</p>
Dinâmica da Atividade	<ol style="list-style-type: none"> 1. O professor explica os objetivos do fórum; 2. Delimita o tempo total (ex.: 40 min.) e o tempo parcial de cada participante; 3. Define funções dos participantes: <ul style="list-style-type: none"> • Do coordenador, que organiza a participação, dirige o grupo e seleciona as contribuições dadas para a síntese final; • Do grupo de síntese, que faz as anotações que irão compor o resumo; • Do público participante – cada membro do grupo se identifica ao falar e dá sua contribuição fazendo considerações e levantando questionamentos; 4. Ao final um membro do grupo de síntese relata resumo elaborado.
Como avaliar	<p>A avaliação, estabelecida previamente, levará em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A participação dos estudantes como debatedores e/ou como público; • A habilidade de atenção e concentração; • A síntese das ideias apresentadas; • A apresentação de argumentos consistentes; • A produção da síntese.

Fonte: Anastasiou e Alves (2005, p. 95)



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Estratégia: OFICINA, LABORATÓRIO OU *WORKSHOP*

Descrição	É a reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos;
Operações de pensamento	Obtenção e organização de dados; interpretação; aplicação de fatos e princípios a novas situações; decisão; planejamento de projetos e pesquisas; resumos.
Dinâmica da Atividade	<ol style="list-style-type: none"> 1. O professor organiza o grupo e providencia com antecedência ambiente e material didático necessário à oficina. 2. A organização é imprescindível ao sucesso dos trabalhos; 3. O grupo não deve ultrapassar a quantidade de 15/20 componentes; 4. Pode ser desenvolvida por meio das mais variadas atividades: estudos individuais, consulta bibliográfica, palestras, discussões, resolução de problema, atividades práticas, redação de trabalhos, saídas e campo, etc.
Como avaliar	<ul style="list-style-type: none"> • Participação dos estudantes nas atividades e a demonstração das habilidades visadas, expressas nos objetivos da oficina; • Podem-se propor auto-avaliação, avaliação descritiva ou pelos produtos no final do processo.

Fonte: Anastasiou e Alves (2005, p. 96)

Estratégia: ESTUDO DO MEIO

Descrição	<p>É um estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar;</p> <p>Cria condições para o contato com a realidade, propicia a aquisição de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência vivida.</p>
Operações de pensamento	Observação; obtenção e organização de dados; interpretação; classificação; busca de suposições; análise; levantamento de hipóteses; crítica; aplicação de fatos a novas situações; planejamento de projeto e pesquisas.

Dinâmica da Atividade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planejamento: os estudantes decidem junto com o professor o foco do estudo, os aspectos importantes a serem observados, os instrumentos a serem usados para o registro da observação e fazem uma revisão da literatura referente ao foco de estudo; 2. Execução do estudo conforme planejado: levantamento de pressupostos, efetivação da visita, da coleta de dados, da organização e sistematização da transcrição e análise do material coletado; 3. Apresentação dos resultados: os estudantes apresentam as conclusões para a discussão do grande grupo, conforme os objetivos propostos para o estudo.
Como avaliar	<ul style="list-style-type: none"> • O planejamento e o acompanhamento do processo devem ser contínuos. • Normalmente os objetivos estão referência direta com os elementos estabelecidos no roteiro de observação e coleta de dados, organizado no plano. • As etapas de organização, análise e síntese devem ser acompanhadas das correções necessárias; • O relatório final pode contemplar as etapas da construção ou de referir a elementos de extrapolação, dependendo dos objetivos traçados.

Fonte: Anastasiou e Alves (2005, p. 97)

1.7 Avaliação

O processo de ensino-aprendizagem tem na avaliação um instrumento que permite ao professor identificar se o discente conseguiu atingir os objetivos gerais e específicos e, desta forma, planejar outros procedimentos que possibilite aos alunos avançar sua aprendizagem. Ressaltamos que se deve avaliar com diversos instrumentos avaliativos e eles devem ser devolvidos ao aluno para que identifiquem o que deve melhorar, que as questões priorizem a contextualização, a práxis e o que os discentes estão estudando deve ser aplicável na vida e à sua profissão.

Nesta abordagem sobre a avaliação não estará sendo abordada a concepção de avaliação, mas orientações de sua construção. Assim, segue um roteiro para elaboração de provas, levando em consideração que o ideal é possuírem uma uniformidade em sua organização, e que os critérios de avaliação sejam explícitos tanto para os alunos quanto para o professor, quando da sua correção. Sugere-se que o professor tenha uma prova resolvida e os principais itens que devem ser levados em consideração em cada questão.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

a) As provas devem ter um cabeçalho, com informações fornecidas pelo docente: data da prova; etapa a que ela está vinculada (1º Bimestre, 2º trimestre...); nome do curso; nome da disciplina; nome do professor; turma; valor da prova; e espaço para inserir a nota que o aluno obteve e a rubrica do professor. O aluno deverá apenas escrever seu nome.

b) Em seguida, sugerimos que apresente as orientações que regulamentarão a aplicação da prova e preferencialmente circulada. Isso evitará atritos e desentendimentos, pois estarão claros os procedimentos que os alunos deverão observar, por exemplo:

- Desligue seu aparelho celular ou qualquer outro aparelho eletrônico durante a realização da prova.
- Não serão toleradas consultas de qualquer natureza a colegas, caso tenha alguma dúvida levante a mão e aguarde a vinda do professor.
- Mantenha sobre a mesa apenas a prova, lápis, caneta e borracha.
- A prova é um documento, portanto seu preenchimento deverá ser realizado exclusivamente a caneta.
- Leia as questões com atenção e BOA PROVA²⁶!

c) Na elaboração das questões, coloque sempre as fontes, teorias ou autores, a partir dos quais você espera que os alunos respondam ou estabeleçam relações. Lembre-se também de sempre colocar, de modo claro e visível, o valor atribuído a cada questão. Se a questão pedir para listar algo, deixe claro que cada item listado equivale a x pontos. Por exemplo: De acordo com os textos de Freire (2002), estudados em sala,...? (1 ponto).

²⁶ Nunca escreva “BOA SORTE” numa prova, porque avaliação não depende de sorte, e sim de estudo.



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

d) Na elaboração dos enunciados das questões, atente para que o texto seja sempre claro, objetivo e conciso como, por exemplo: Assinale com um “X” a alternativa correta. De acordo com os textos de Freire (2002), estudados em sala, as Pesquisas Científicas podem ser classificadas em duas grandes categorias que são: (1 ponto).

e) Nas questões discursivas ou dissertativas, para que você possa avaliar se a resposta dada por um aluno é “certa” ou “errada”, “adequada” ou “inadequada”, “precisa ou imprecisa”, a redação do enunciado da questão precisa, necessariamente, conduzir o aluno a elaborar uma resposta argumentativa em vez de uma opinativa. Assim sendo, em seus enunciados, recomendamos que você **NÃO utilize expressões como:**

- Fale sobre...
- Na sua opinião...
- Comente a respeito...

As questões devem ser redigidas com clareza e exatidão, especificando o que se deseja como resposta, assim como se sugere que, durante o processo de ensino- aprendizagem, o professor vá familiarizando os acadêmicos com o significado (conceito) das terminologias que serão empregadas. A seguir apresenta-se a descrição de terminologias que poderão ser utilizadas nas provas, conforme Haidt (2006, p. 302-303):



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Quadro 4.4 TIPOS DE QUESTÕES DISSERTATIVAS

Terminologias	A resposta compreende
Relacionar ou enumerar	É uma exposição que exige apenas recordação, sendo uma forma simples de resposta livre.
Organizar	Também exige a lembrança de fatos, mas de acordo com determinado critério (cronológico, importância crescente, causa e efeito, etc.), sendo mais complexo que a anterior. Neste caso, os elementos devem ser dispostos de forma a assumir uma estrutura.
Selecionar	Supõe uma escolha fundamentada em normas de julgamento ou apreciação. A resposta exige avaliação, mas de natureza simples, de acordo com um critério preestabelecido.
Descrever	Solicita a exposição das características de um objeto, fato, processo ou fenômeno.
Explicar	Consiste em elucidar a relação entre fatos ou ideias. A ênfase da questão deve recair na relação de causa e efeito.
Comparar	Consiste numa análise simultânea de objetos, fatos, processos ou fenômenos, para determinar semelhanças e diferenças e indicar relações. A resposta exige planificação e organização de ideias. O item pode ser enunciado de várias formas, sem necessariamente usar o termo comparar, solicitando a apresentação de vantagens ou desvantagens, semelhanças ou diferenças.
Analisar	É mais que uma simples descrição, porque supõe uma análise em que o aluno expõe ideias, questiona, apresenta argumentos a favor e contra e estabelece o relacionamento entre fatos ou ideias. A resposta requer estruturação cuidadosa e propicia diferentes abordagens do problema.
Definir	Consiste em enunciar os atributos essenciais e específicos de um objeto, fato, processo ou fenômeno, indicando as categorias a que estaria associado. O aluno não deve repetir as definições contidas nos livros-textos, mas usar as suas próprias.
Exemplificar	Consiste em confirmar uma regra ou demonstrar uma verdade. A questão exige aplicação do conhecimento aprendido. O aluno deve não apenas

	apresentar definições e enunciar leis e princípios, mas aplicar o conhecimento, dando uma contribuição pessoal.
Sintetizar	Consiste em fazer um resumo, isto é, expor de forma concisa e abreviada uma ideia ou assunto, apresentando seus aspectos essenciais.
Esquematizar	O esquema ou esboço é uma espécie de síntese, mas exige uma organização do assunto em tópicos ou subtópicos, dando ênfase às funções e às relações entre os elementos.
Interpretar	Consiste em analisar o significado de palavras textos e ideias ou compreender as intenções de um autor. A influência de memória é praticamente nula, pois a resposta exige basicamente capacidade de compreender e realizar inferências.
Criticar	Consiste em julgar e supõe análise crítica. O aluno deve avaliar ideias, textos, livros, tendo por base padrões ou critérios para proceder a uma análise crítica.

Fonte: Haidt (2006, p. 302-303)

f) Sempre que realizar questões fechadas do tipo “Verdadeiro” ou “Falso”, deixe isso claro no enunciado da questão, informando ao aluno que ele precisará assinalar com “V” ou “F” e não apenas com “X”, como, por exemplo: Com base no texto “A dissertação de natureza científica”, de Botomé (2003), estudado em sala, leia atentamente as afirmações abaixo e assinale (V) se a afirmação for Verdadeira ou (F) se for Falsa. (2 pontos).

g) Se ministrar a mesma disciplina para turmas/turnos diferentes, não repita a mesma avaliação, pois ela deve estar adequada ao perfil do curso e da turma.

h) Para elaborar questões contextualizadas, siga os seguintes critérios:

- Ter claro qual é o objetivo do curso e do componente curricular, no seu conjunto;
- Saber claramente qual a importância do componente curricular para a formação profissional e a construção de indivíduos conscientes e autônomos;
- Conhecer qual é o tema a ser abordado, para que as questões sejam objetivas;



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- Formular as questões durante o processo de ensino-aprendizagem, assim elas poderão ser revistas e melhoradas, em vez de serem construídas na última hora.

- A pergunta principal da questão precisa estar inserida em uma “história” ou “cenário” que envolva situações do cotidiano do profissional, da vida real.

- A questão precisa apresentar uma “situação problema” que leve o aluno a associar vários conhecimentos diferentes, para poder responder à questão.

- As questões precisam ser objetivas e de múltipla escolha, tendo cinco alternativas como possibilidade de resposta.

- A redação do enunciado da questão precisa ser elaborada de modo claro, preciso e objetivo.

i) Nunca coloque, ao final da prova, o desejo de “BOA SORTE”, pois este instrumento não deve ser considerado como de “sorte ou azar”, antes sugere-se que seja colocado um pensamento de um autor de referência da disciplina (que também pode ser no início da prova) ou não se coloque nada;

j) Por último, sugere-se que o professor tenha uma prova resolvida com os principais itens que devem ser considerados em cada questão.

Considerações

Planejamento. Esta ação quando efetivada com compromisso ético, técnico, político e humano contribui para que o aluno, nosso principal foco, atinja os objetivos educacionais. Por isso é preciso planejar o que irá acontecer, como processo de reflexão sobre a prática docente, como ação científica, e processo que se vai desenvolvendo, mas, em momentos específicos e pontuais, é considerada uma ação que não é neutra, antes possui intencionalidade, ao revelar a classe de que está a serviço, bem como o cidadão que pretende formar e o tipo de sociedade que se



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

propõe construir.

Referências

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**. UNIVILLE. 2005.
- BLOON, B. *et al.* **Taxonomia dos objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1972.
- ETGES, Norberto Jacob. **Produção do conhecimento e interdisciplinaridade: educação e realidade**. Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 73-82, jul./dez. 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GARCIA, Walter Esteves (Org.). **Educação: visão teórica e prática pedagógica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1975.
- HAYDT, Regina Célia C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2006.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- TURRA, Clódia Maria Godoy; ENRICONE, Décia; SANT'ANNA, Flávia Maria. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: PUC-RS/EMMA, 1975.
- em messiânico**. Petrópolis: Vozes, 1984.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O ensino da língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos: enfatizando o letramento a partir da interculturalidade²⁷

Por: Michelle Yokono Souza²⁸

michelleyokono@gmail.com

&

Amazicleia Santana Gomes (orientadora)²

e-mail: amazicleia@hotmail.com

²⁷ Trabalho de conclusão de curso submetido como requisito parcial para a aprovação no curso de Pós-Graduação de Educação de Jovens e Adultos – EJA, do Instituto Federal do Amapá – IFAP.

²⁸ É Mestra em Educação Agrícola pela Universidade Federal Agrícola do Rio de Janeiro – UFRRJ, é especializanda em Docência na Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP, é Especialista em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP, é Especialista em Língua Inglesa pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá – IESAP, tem Aperfeiçoamento em Complementação Pedagógica com Habilitação em Língua Inglesa pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá – IESAP, é Graduada e Licenciada em Letras Português-Inglês pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL e é Graduada e Licenciada em Letras Português-Inglês: tradutora pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá – IESAP. É servidora pública federal, docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT de Língua Inglesa, lotada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP, campus da cidade de Macapá- AP, atuando na Licenciatura em Informática e no curso Técnico de Manutenção e Suporte de Informática, nos cursos Técnicos de Recepcionista e de Recepcionista em Saúde, bem como no curso Técnico Integrado de Alimentos e de Mineração. Lecionou, ainda, Inglês Técnico II, Inglês Instrumental II, na Graduação em Química dentre outras. Atua nas Linhas de Pesquisa sobre Linguística aplicada e Língua estrangeira moderna. É Coordenadora do Projeto de pesquisa sobre A produção da cartilha de vocabulário técnico, em Inglês, da área de redes de computadores como uma proposta para analisar o aprendizado de terminologias técnicas de um segundo idioma e é Coordenadora do Projeto de pesquisa sobre A produção da cartilha de vocabulário técnico, em Inglês, da área de Construção de Edifícios como uma proposta para analisar o aprendizado de terminologias técnicas de um segundo idioma. É Coordenadora do Projeto de extensão sobre Cartilha em Inglês da área de Redes, é Coordenadora do Projeto de extensão sobre Livro de receitas em Inglês, é Coordenadora do Projeto de extensão sobre O ensino de Química e o inglês como foco em vocabulário Técnico em Inglês, é Coordenadora do Projeto de extensão sobre A produção de um dicionário técnico em Inglês na área de alimentos com foco em estrangeirismo, é Coordenadora do Projeto de extensão sobre Cartilha de Inglês do ramo de Construção, dentre outros. Ganhou em 2017 os prêmios “Melhor trabalho na categoria Comunicação Oral no ENEPEG – IFAP e o Prêmio CNNP 2017, no Concurso Nacional de Novos Poetas, promovido pela Vivara Editora Nacional. É autora dos livros: “Encontros e desencontros” (2017), “*Connectiong ideas*” (2017), “*The taste of Northern Brazil*”, “A tradução e análise do *past perfect* sob uma perspectiva funcional” (2016) e “Quando a justiça não quer ver” (2016).

² Graduada em Letras Português/Francês pelo Instituto de Ensino do Superior do Amapá – IESAP(2011); Especialista em Linguística Aplicada pela Faculdade de Tecnologia de Macapá (2013) e Orientadora do Trabalho Final do Curso de Pós Graduação *lato Sensu* em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo. (BRASIL, 2016.)

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de trabalho realizada com os alunos do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos acerca da temática estrangeirismo. Nas atividades desenvolvidas durante a realização do projeto adotou-se a concepção de língua como discurso dando ênfase ao letramento crítico e a interculturalidade. A prática pautada sobre o letramento crítico proporciona uma visão emancipadora de ensino e propicia maior autonomia e capacidade reflexiva dos alunos envolvidos no processo de ensino. Outro aspecto que precisa estar presente nas aulas de língua é a questão da interculturalidade, já que diferentes culturas se relacionam no mundo. O trabalho foi de suma importância para o desenvolvimento da criticidade e para a reflexão sobre as relações entre língua e cultura.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa; Educação de Jovens e Adultos; Letramento crítico; Interculturalidade.

Rezumo

La celo de ĉi tiu artikolo estas prezenti proponon de laboro efektivigita kun la mezlernejaj studentoj de Junularo kaj Plenkreskula Edukado pri la fremda temo. En la evoluintaj agadoj dum la projekto, la koncepto de lingvo kiel parolado estis adoptita, emfazante kritikan alfabetadon kaj interkulturadon. La praktiko bazita sur kritika alfabetigo provizas emancipigan vidadon de instruado kaj provizas pli grandan aŭtonomecon kaj reflektan kapablon de la studentoj okupitaj en la instruado. Alia aspekto, kiu devas ĉeesti en la lingvaj klasoj, estas la afero pri interkultura kulturo, ĉar diversaj kulturoj estas rilatigitaj en la mondo. La laboro estis ekstreme grava por la evoluo de kritikeco kaj por pripensado pri la rilato inter lingvo kaj kulturo.

Ŝlosilvortoj: Angla lingvo-instruado; Junulara kaj Plenaĝa Edukado; Kritika letereco; Interkultureco.

Abstract

The aim of this article is to report a didactic sequence done with the students of the



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

education for young people and adults concern foreignness. The activities developed during the project's accomplish were based on the conception of the language as a discourse emphasized the critical literacy and intercultural approach. The practice guided by the critical literacy provides an emancipatory view of the education and provides autonomy and capacity for reflection on students who are engaged in the learning process. Another aspect which needs to be in classes is the interculturalism, since the cultures are related in the world. The work was very important for the development of criticality and reflection on the relations between language and culture.

Keywords: *English teaching; Critical literacy; Intercultural approach; Education for young people and adults*

1- Introdução

O ensino de uma língua estrangeira, principalmente na modalidade EJA, exige atenção e percepção de vários pontos relevantes como: idade do aluno, contexto educacional, propósitos do ensino, materiais didáticos utilizados, formas de avaliação, abordagens de ensino, entre outros. Esses são alguns dos fatores inerentes a prática docente.

O contexto escolar é repleto de alteridades, e a modalidade EJA por apresentar um público diferenciado dos que frequentam o ensino fundamental regular apresenta uma gama de diversidades e adversidades e diante disto, é necessário propor aulas que possam atender as necessidades desses jovens e adultos.

O interesse pelo tema ensino aprendizagem de língua inglesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu da prática docente desta pesquisadora na escola pública, desde 2006, em especial com grupos de EJA que ocorreu no período de 2013 a 2015.

As discussões deste artigo são provenientes de uma pesquisa realizada



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

junto aos alunos de língua inglesa que estudavam o ensino fundamental na EJA e de questionamentos oriundos da prática profissional desta pesquisadora.

E através dos conhecimentos adquiridos pela autora durante a sua prática pedagógica em sala de aula, pode-se afirmar, a princípio, de forma empírica que, conhecer o perfil dos alunos da EJA é uma questão relevante, mas também é importante promover um ensino significativo.

Diante deste cenário, com o intuito de construir um ensino significativo de um segundo idioma, foi desenvolvido um projeto que propusesse a construção de um material didático que respondessem as ânsias dos alunos.

Na tentativa de despertar o interesse do aluno no estudo da Língua Inglesa, surgiu a ideia de levar para dentro da sala de aula o assunto estrangeirismo. Este tema foi escolhido, por abordar as questões de vocábulos inglês que fazem parte do cotidiano das pessoas e como o objetivo desta pesquisa é relacionar os dois contextos (sala de aula e mundo exterior) que faz parte do cotidiano do aluno, esta temática foi escolhida.

No cotidiano escolar, em especial na escola pública na modalidade de ensino, é notório as inúmeras dificuldades encontradas como: falta de material didático adequado, o despreparo do professor para lidar com um público diferenciado e a falta de interesse dos alunos.

Levando em considerações os pontos levantados, o objetivo principal deste texto é discutir a questão do ensino da língua estrangeira na escola pública dentro da modalidade EJA, aproximando o ensino de línguas da realidade vivenciada por esses alunos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna (2008, p. 56) “as sociedades contemporâneas não



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

sobrevivem de modo isolado; relacionam-se, atravessam fronteiras geopolíticas e culturais, comunicam-se e buscam entender-se mutuamente”. Diante disto, é preciso levar em consideração as relações que podem ser estabelecidas entre a língua materna e a estrangeira para promover a conscientização do papel da língua no processo de reconhecimento da diversidade cultural.

Com o intuito de fundamentar a prática do ensino da língua inglesa, a partir dos pressupostos teóricos dos PCNs, letramento e interculturalismo, promovendo uma aprendizagem crítica e significativa, foi desenvolvido pela professora pesquisadora deste artigo, um material didático com o tema estrangeirismo para trabalhar com os alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA na disciplina de língua inglesa.

O presente artigo visa relatar uma prática embasada sobre os tais pressupostos. A princípio será discutido os aspectos relacionados a abordagem intercultural e o letramento crítico no ensino de línguas. Em seguida, faz-se a descrição da sequência didática desenvolvida em sala de aula com os alunos, e por fim, apresenta-se as considerações finais abordando a importância e as implicações da realização do projeto.

2- Fundamentação teórica

Nesta seção será apresentado o embasamento teórico que contribuiu para o delineamento dos três eixos de análise: a atribuição social do EJA e o perfil dos alunos; o ensino de Língua Inglesa e o conceito de interculturalidade e as considerações sobre o letramento.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

2.1- Atribuição social da EJA e o perfil dos alunos

A Educação de jovens e adultos – EJA é uma modalidade da educação básica que assegura sistemas de ensino gratuito aos jovens e adultos oportunizando acesso à educação apropriada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos no ensino fundamental ou médio na idade própria. (LDB, 1996. Art. 37)

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

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (LDB, 1996)

Para essas pessoas que não puderam concluir o ensino na idade correta, ter uma oportunidade para regressar à escola e dar continuidade aos seus estudos é possibilitar uma mudança na sua perspectiva de vida.

Especificamente no contexto de EJA, o ensino de LE poderá contribuir para o desenvolvimento de possibilidades de ascensão profissional, de opções de lazer, de interesse pela leitura e pela escrita; além de ser um espaço que contribuirá para o desenvolvimento da percepção da escola como um local que auxiliará o aluno na constituição de sua identidade. (Brasil, 2016 a, p. 02)

A concepção de mundo de uma pessoa que está retomando a sua trajetória de estudo na idade adulta, muitas vezes após passar anos afastados da escola, é bem distinta daqueles que tiveram a oportunidade para concluir os seus estudos na idade apropriada.

Esses jovens e adultos já possuem uma visão de mundo formada e moldada pelas suas experiências de vida; tem valores e crenças já constituídos. Além disso,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

esse público, ao contrário das demais modalidades de ensino, é bem heterogêneo e diverge nos mais variados quesitos: faixa etária, vivência profissional, histórico escolar, ritmo e estrutura de aprendizado.

Segundo Gadotti (2002), os perfis dos alunos da EJA da rede pública são em sua maioria composta por trabalhadores proletariados, desempregados, donas de casa, jovens, idosos e até portadores de deficiências especiais. São alunos que apresentam diferenças culturais, étnicas, religiosas e de crenças.

Neste contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade específica da educação básica que se destina à inclusão escolar de um público que, por diversas circunstâncias da vida, foi excluído da educação durante sua infância ou adolescência. Essa modalidade de ensino não está definida pelo turno em que são ofertados o ensino, mas pela sua configuração com o intuito de atender as especificidades dos indivíduos a que se pretende atender.

2.2- O ensino de Língua Inglesa e o conceito de interculturalidade

Os alunos ao entrarem em contato com a Língua Estrangeira passam a adquirir uma compreensão mais ampla do mundo, pois esta experiência proporciona a percepção da presença do inglês na sua vida cotidiana. E apesar de existir dificuldades no aprendizado de uma língua estrangeira, é importante que seja assegurado ao aluno a possibilidade de construir um conhecimento significativo de língua.

A partir da abordagem de linguagem desenvolvida de forma contextualizada e autêntica, será possível aos alunos perceberem suas atuações no mundo através do discurso. A forma como entendem os textos lidos ou ouvidos, a forma como produzem textos, o efeito dessas práticas na sua participação num contexto social e crítico mais amplo será de fundamental importância para seu desenvolvimento como cidadão atuante. (Brasil, 2016 a, p. 03)



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Diante das adversidades enfrentadas pelo professor no ensino do segundo idioma na EJA, sugere-se que o trabalho em sala de aula seja contextualizado, tendo um encaminhamento mais próximo da realidade dos alunos, a fim de levá-los a conhecer o mundo que os cerca.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Trabalhar com uma disciplina que a princípio na visão dos alunos não se faz presente na realidade deles, pelo fato da língua não ser percebida como algo que faz parte do cenário mundial, e conseqüentemente, presente no cotidiano desses alunos, requer uma atenção maior por parte do professor.

O trabalho com o estrangeirismo permite ao aluno compreender de forma consciente a influência da Língua Inglesa no cotidiano das pessoas, através de propagandas, nomes de estabelecimentos comerciais que estejam em língua inglesa e rótulos de embalagens dos mais diferentes produtos encontrados no mercado.

A incorporação do estrangeirismo ao vocabulário do aluno é importante, pois isto possibilita aumentar a sua competência lexical e reconhecer tais unidades quando estas forem apresentadas em diversos contexto. Segundo Ferraz (2006, p. 222):

(...) os neologismos se apresentam, inicialmente, como unidades do discurso, tornando-se unidades do sistema linguístico quando revelam caráter permanente e estável. Podemos dizer que depois de criadas num ato de fala, as novas unidades léxicas passam a ser aceitas pelos interlocutores e, a partir de então, reutilizadas em outros atos de comunicação



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

E diante deste ensino significativo, promover um ensino de línguas que esteja em consonância com a realidade vivenciada pelos alunos, pode tornar o aprendizado mais efetivo e prazeroso.

(...) os professores apontam como importante o uso do conhecimento prévio e de mundo dos alunos, a reflexão sobre outras culturas, valores, hábitos e costumes, o reconhecimento da função social do texto; o reconhecimento de diferentes tipos de texto com base em indicadores de organização textual, a preocupação em ser compreendido e compreender outros, tanto na fala quanto na escrita; e o reconhecimento de que as línguas estrangeiras aumentam as possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas. (Brasil, 2016 a, p. 03)

Dentro das concepções e diretrizes dos PCNs, a língua é considerada um patrimônio cultural e coletivo. E no estudo de um segundo idioma é primordial usar uma abordagem que englobe a cultura da língua materna e da língua alvo, qual seja, uma Língua Estrangeira. “No caso do Inglês, por exemplo, pode-se analisar a influência da cultura norte-americana e da própria Língua Inglesa sobre outras culturas e idiomas. A ampliação de horizontes culturais passa pela ampliação do universo linguístico.” (BRASIL, 2016 d, p. 100).

E é diante deste contexto de interação entre culturas que surge, segundo Fleuri (2005), o conceito de interculturalidade que é utilizado para indicar uma proposta de convivência democrática entre as diversas culturas e integrando-as entre si sem suprimir as suas diversidades. Este resultado fomenta o potencial criativo e vital proveniente da relação entre os diferentes agentes e contextos.

Segundo Barbosa (2007, p.111):

O conceito intercultural vem sendo desenvolvido a partir da perspectiva das aproximações entre língua e cultura, no processo do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira. Trata-se de uma espécie de mediação cultural da qual o aprendente participa, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua cultura de origem e sobre a



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

cultura alvo.

Assim, percebe-se o termo intercultural como o ato de adotar aspectos ou informações da cultura da língua estrangeira como prática de promover a troca de informação entre culturais.

O foco central da educação intercultural, segundo Fleuri (2005), está na preocupação em mostrar as diversidades de modelos culturais existentes e interagem com a formação dos alunos, possibilitando que eles percebam a cultura do outro como algo heterogêneo, mas que ao mesmo tempo, integra a sua própria cultura.

Desta forma, por meio da perspectiva intercultural, o aluno de um segundo idioma é levado a perceber a sua cultura e a toma consciência da diferenças e relações que possam existir entre culturas. Com isso, o ensino de uma Língua Estrangeira não pode estar desassociado da questão cultural, pois segundo Lyons *apud* Guinski (2008, p.28):

(...) determinadas línguas estão associadas historicamente a determinadas culturas, e especialmente às suas literaturas; as línguas em si só podem ser completamente entendidas no contexto das culturas nas quais elas estão encaixadas inextricavelmente; assim, linguagem e cultura são estudadas juntas.

E é por intermédio da língua que o sujeito tem a possibilidade de se comunicar com outras pessoas, adquirir e produzir conhecimento, e diante disto, é papel da escola orientar o aluno a obter um domínio maior de sua própria língua e, posteriormente, de um segundo idioma.

Além de uma nova compreensão de mundo, essa forma de entender o ensino de LE na EJA permitirá a percepção da escola como um espaço para a construção de novas perspectivas de si mesmo. Os



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

alunos terão a chance de participar da construção conjunta de conhecimento, usando sua história como fonte e objetivo de aprendizagem. (BRASIL, 2016 a, p. 03).

E a partir do conhecimento da língua é possível que o sujeito compreenda as mais variadas situações em que se encontre, como: se comunicar com pessoas de diferentes países, seja em um bate-papo informal ou até mesmo em uma situação mais formal, como em uma reunião no seu ambiente de trabalho.

O estudo de uma língua deve sempre estar entrelaçado ao ensino da cultura e as duas devem ser sempre inclusivas e dialógicas, pois segundo Guinski (2008, p. 28):

Ao ensinar cultura nas aulas de língua portuguesa ou estrangeira, devemos permitir o acesso dos alunos a novos sistemas e estruturas de significação como forma de adquirir novas competências, levando o receptor a refletir sobre sua própria cultura e seus sistemas e estruturas de significação – dando origem ao conhecimento crítico, diminuindo a geração de preconceitos e estereótipos e, quem sabe, amenizando os conflitos sociais, tendo em vista que culturas diferentes costumam apresentar diferenças nos pontos de vista moral e de percepção de mundo.

A aquisição de uma língua é um processo de interação complexo e inovador, em que o aluno ocupa um lugar essencial. A interculturalidade é um aspecto considerado fundamental no ensino de uma língua estrangeira. E para Candau (2008) é o sujeito que faz essa interculturalidade, por ser considerado como um fator principal para a relação entre culturas, pois está sempre interagindo com o seu semelhante.

E despertar no indivíduo o interesse pela cultura da língua estrangeira é estimulante, já que, ao se pensar nesta nomenclatura, está intrínseco que o sujeito é quem proporciona a relação entre línguas e cultura, o que possibilita ao aluno lançar

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

um olhar para a cultura do outro percebendo as diferenças, de tal maneira que se respeite, conheça e aceite a cultura do outro.

2.3- Letramento, alguns aspectos

O conceito de letramento é originado da língua inglesa “literacy” que significa a condição de ser letrado e é utilizado para definir o processo de inserção de um indivíduo em uma cultura letrada.

Um indivíduo alfabetizado não é considerado um indivíduo letrado. Os conceitos de alfabetização e letramento muitas vezes se mesclam e se confundem, segundo Tfouni (1995), isto ocorre devido as distinções e aproximações existentes entre esses dois fenômenos. Esses dois processos parecem entrelaçados, haja vista que, os dois abrangem a questão da leitura e escrita, contudo possuem definições distintas.

Alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; o letrado vai além do que simplesmente conhecer essas duas habilidades, é aquele que tem domínio da leitura e escrita e consegue responder adequadamente às demandas sociais inerentes a essas duas práticas. Diante disto, alfabetizar letrando, é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

O conceito de letramento, de acordo com Barton (2000), é uma prática social de leitura e escrita, resultante do processo de ensino aprendizagem realizado em grupo ou individualmente e tem foco no contexto social.

Entende-se como letramento, segundo Soares (1998), o conhecimento sistemático da leitura e da escrita que está relacionado as práticas sociais, com o intuito de construir sentidos que possibilitem a interação social com toda a complexidade inerente a práticas de comunicação.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O Barton (2000) chama a atenção ainda na questão do letramento informal que é quando o indivíduo possui um conhecimento prévio adquirido através da sua experiência de vida proveniente das suas práticas sócias.

E os alunos da EJA estão inseridos dentro desta realidade de letramento, diante disto, a sala de aula deve ser um ambiente em que se faça o resgate desse conhecimento, aproveitando-o a fim de fomentar novos saberes que serão oriundos do ensino formal em sala de aula.

3- Metodologia

Nesta seção são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa e está dividida em quatro partes. Na primeira parte é apresentada a caracterização geral da metodologia de pesquisa (Estudo de Caso Quali Quantitativo). Na segunda, é descrito o contexto da pesquisa.

A terceira traz uma descrição das atividades realizadas durante o projeto e os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados. A quarta e última parte discute os procedimentos que foram adotados para a análise dos dados.

3.1- Metodologia de pesquisa: Estudo de Caso Quali quantitativo

Este projeto teve como fundamentação metodológica o estudo de caso, que segundo a definição de Yin (2001, p. 32) é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Desta forma, propõe-se, especificar e avaliar o contexto na qual esta intervenção aconteceu, e para isso, as evidências que legitimam este estudo serão apresentadas e analisadas.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O Estudo de caso também pode ter como base as evidências qualitativas, que segundo Yin (2001), privilegia as perspectivas apontadas pelo pesquisador e consiste em descrever, avaliar e explorar o contexto real da intervenção.

Em sentido mais amplo, de acordo com Diehl (2004), a pesquisa qualitativa descreve a complexidade de um determinado problema, pois nesta abordagem os dados obtidos são subjetivos. Com isso, é necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vivenciados em grupos, com o intuito de contribuir no processo de mudança do ambiente ou dos indivíduos envolvidos na pesquisa.

A pesquisa qualitativa procura verificar a relação existente entre a realidade e o objeto de estudo, podendo obter várias interpretações através da análise indutiva do pesquisador, e por isso, não podem ser traduzidos em números.

A análise do projeto apesar de não ter como foco principal a pesquisa qualitativa como exposição de resultados obtidos, faz menção a este tipo de abordagem, pois durante a execução do trabalho foi realizada a observação e acompanhamento dos alunos e a mudança comportamental deles percebida pelo pesquisador durante o desenvolvimento das atividades.

A exposição dos resultados desta pesquisa será feita através do método qualitativo e também quantitativo.

E de acordo com Diehl (2004), a pesquisa quantitativa, por sua vez faz uso de técnicas estatísticas e caracteriza-se pelo emprego da quantificação para a coleta de dados, objetivando resultados da análise das informações de maneira mais segura, pois evitam interpretação subjetivas.

Este método, segundo Richardson (1989), garante a precisão dos resultados, já que a coleta de dados enfatiza os números, o que permite verificar a ocorrência ou não das consequências de forma estatística e a análise e apresentação dos dados,

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

geralmente, são feitas por tabelas e gráficos.

De maneira geral, a pesquisa quantitativa é passível de ser medida em escala numérica, ao passo que a qualitativa não.

Nesta pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise das notas alcançadas pelos alunos, durante a realização dos trabalhos avaliativos ao longo do ano letivo, serão expostos por meio de dados estatísticos ilustrados através de gráficos.

Outrossim, como dito anteriormente, esta pesquisa apresentará o resultado tanto através do método quantitativo quanto qualitativo. Em virtude disto, as conclusões das informações coletadas através da percepção do pesquisador ao longo do desenvolvimento do projeto, serão expostos concomitante aos dados estatísticos obtidos na análise das notas dos alunos.

3.2- Contexto da Pesquisa

A fim de nortear as etapas desenvolvidas nesta pesquisa, são apresentadas as seguintes informações como: o contexto da pesquisa que incluem o local da execução da pesquisa; os sujeitos da pesquisa e o projeto executado no ano letivo de 2014 na modalidade EJA.

3.3- Local e duração da pesquisa

O projeto foi desenvolvido durante todo o ano letivo de 2014 na escola Estadual Raimundo Alencar da Costa¹, localizada no bairro central da cidade de Macapá – AP que atende a uma comunidade de classe baixa de diversas localidades.

¹ A direção da escola solicitou que o nome verdadeiro do campo de pesquisa não fosse citado no corpo do trabalho, por questões burocráticas.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A escola oferta educação de ensino regular nos turnos da manhã e tarde, e no turno da noite era ofertado o ensino na modalidade EJA. No ano de 2016, a Secretaria de Educação (SEED) encerrou a modalidade EJA na escola, devido a um grande número de evasão escolar no turno da noite.

O projeto foi realizado com a turma da 4^a. e última etapa que corresponde ao segundo seguimento do ensino fundamental da modalidade EJA do turno da noite. A escolha deste contexto se deu em virtude de este ser o *lócus* onde a autora da pesquisa atuava como professora de inglês. A escolha do público alvo desta pesquisa se deu por essa ser a turma que estava concluindo o ensino fundamental.

3.4- Os sujeitos da pesquisa

O perfil do público do EJA é de jovens e adultos que não tiveram oportunidade para concluir os seus estudos na idade considerada adequada e está retornando à escola em uma idade avançada. A faixa etária dos alunos diverge bastante entre si, pois os alunos mais novo tem 17 anos e o mais velho tem 53 anos.

3.5- O projeto

Com o intuito de promover um maior envolvimento dos alunos da EJA, a escola tomou a iniciativa de implantar um projeto para ser desenvolvido nos sábados letivos, pois a quantidade de alunos era muito reduzida.

Esta produção contou com a participação de todos os professores das várias disciplinas. Essa colaboração resultou em duas vertentes; a primeira de forma geral a ser realizada com toda a comunidade escolar e a segunda foi adaptada para ser desenvolvido em sala de aula de inglês, desta forma, além de um trabalho científico para a certificação da pós-graduação lato sensu, foi desenvolvido



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

concomitantemente um material didático e uma prática de sala de aula que procurasse fazer sentido ao ensino de língua inglesa para os participantes das aulas e da pesquisa.

As etapas da pesquisa incluíram a elaboração de uma unidade didática para a obtenção de dados para desenvolver a análise desta pesquisa. O projeto foi elaborado colaborativamente com os demais professores durante as diversas reuniões realizadas na escola, todas bastante frutíferas devido a possibilidade de troca de experiência e ideias. Após estes encontros a pesquisadora, de forma individual, fez as devidas adaptações para a sala de aula produzindo um material didático com tarefas significativas e com observâncias aos direcionamentos dos PCNs.

As experiências de aprendizagem devem estar relacionadas a uma meta, ou a atividades específicas de uso da linguagem; guardar vínculo com o mundo fora da escola; e ter propósitos claramente definidos – com foco na atividade, ou em um tópico, e não apenas em um aspecto específico do sistema linguístico. O foco deve ser o significado, a relevância da atividade, e não somente o conhecimento sistêmico envolvido. Portanto, na proposta da tarefa, é preciso integrar as dimensões interacional, linguística e cognitiva. (BRASIL, 2016 c, p. 76)

O material didático foi elaborado em quatro capítulos, em unidades temáticas a serem trabalhadas bimestralmente. Os capítulos continham textos, conjuntos de atividades de língua relacionadas e interligadas com os temas pertencentes ao projeto como um todo, com foco no letramento por meio da interculturalidade.

De acordo com os PCNs “É importante que os alunos da Educação de Jovens e Adultos sejam, desde o início de seus estudos, estimulados a ler, discutir e escrever textos relatando suas observações, percepções e conclusões, justificando as



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

hipóteses interpretativas que levantam.” (BRASIL, 2016 c, p. 77)

Todos os textos tinham o propósito de trabalhar a expressão a partir do conhecimento que os alunos possuíam, pois “a partir da abordagem de linguagem desenvolvida de forma contextualizada e autêntica, será possível aos alunos perceberem suas atuações no mundo através do discurso.” (BRASIL, 2016 a, p. 03). E através desta orientação, o objetivo é interligar a cultura e língua materna dos alunos, a língua e a cultura estrangeira, levando-os a discutirem de forma mais segura a respeito da temática apresentada.

Assim, as Línguas Estrangeiras na escola ganham espaço sem focadas apenas na memorização de regras gramaticais e na escrita. É a partir deste pensamento que o ensino de língua torna-se contextualizado e vinculado à realidade, assumindo assim, a sua função intrínseca como veículo fundamental da comunicação. Diante disso, a Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte da grande área do conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2016 d).

Diante disto, o material didático elaborado era composto, primeiramente, por uma atividade que possibilitava que os alunos detectassem os vocábulos em inglês que estavam presentes nos pertences que eles haviam levado para a sala de aula como: material escolar (em geral), vestuários e calçados em geral. Nesta unidade, foram trabalhados diversos exercícios de reconhecimento de palavras inglesas que estavam presentes no cotidiano dos alunos.

No segundo capítulo, após os alunos já estarem mais familiarizados com o tema foi apresentado a definição de estrangeirismo e empréstimo linguístico. O terceiro capítulo trazia uma história em quadrinhos intitulada “A língua da cidade” da Turma do Chico Bento, na qual era discutido a influência da língua inglesa na vida



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

cotidiana das pessoas que viviam em grandes metrópoles.

Ensinar uma língua em uso como um processo de comunicação é levar em consideração os seus variados contextos. De acordo com LOPES-ROSSI (2006) a realização de um projeto fundamentado na abordagem de gêneros deve ser feita por meio de uma sequência didática: leitura do gênero textual, temáticas, produção escrita e divulgação ao público.

O texto tornou-se o principal suporte pedagógico, pois os alunos passaram a ter contato com diversos tipos de gêneros, e a gramática deixou de ser o elemento-chave do ensino (RAMOS, 2009).

No quarto e último capítulo, a proposta era que os alunos visitassem estabelecimentos comerciais (lojas, supermercados, shoppings) a fim de, identificar palavras inglesas em rótulos de embalagens de produtos consumidos pela população ou registrar através de fotos, anúncios e vitrines que contivessem alguma informação em inglês. No final, do projeto era a exposição do material pesquisado e coletado pelos alunos.

3.6- Instrumentos de coleta e análise dados da pesquisa

Com o intuito de possibilitar a triangulação dos dados, os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram: caderno de notas do professor e as produções textuais realizadas pelos alunos ao longo do ano letivo e as notas obtidas pelos alunos ao final da intervenção.

3.7- Caderno de notas do professor

As notas de campo descritivas foram feitas pelo professor pesquisador durante o período de execução do projeto nas aulas de inglês. Essas notas tiveram

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

como objetivo registrar os aspectos importantes que ocorreram durante a realização das atividades em sala de aula, principalmente as impressões do pesquisador referente à atitude e a evolução dos alunos nas aulas. No caderno de notas foi documentado as mudanças comportamentais dos alunos percebidas pelo pesquisador ao longo da execução da pesquisa, bem como os pontos positivos e negativos.

3.8- Produções textuais

As produções textuais foram as atividades realizadas (imagens das atividades encontram-se no anexo 1 e das pesquisas no anexo 2) pelos alunos em sala de aula a partir das orientações recebidas pelo professor durante as aulas de inglês. Essas tarefas consistiam primeiramente na apropriação de vocabulários da língua inglesa que faziam parte da vida cotidiana dos alunos e posterior a isto, os alunos discutiam a influência da cultura estrangeira sobre a brasileira.

3.9- Notas

Algumas atividades realizadas em sala de aula eram avaliativas e com isso era feito a avaliação do aluno a fim de verificar a evolução das suas notas ao final do ano letivo. Como a pesquisa, em alguns aspectos tem característica subjetiva, principalmente no que concerne a apropriação de vocabulário e cultura estrangeira, o método para verificar o real entendimento e evolução do aluno ao longo do ensino da língua inglesa foi atrelado as notas obtidas pelos alunos nos 4 bimestres em que foi desenvolvido o projeto.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

4- Apresentação e a análise dos dados

Nesta etapa são descritas as atividades realizadas, discutido os resultados obtidos a partir da análise das informações coletadas durante a execução da pesquisa e remete-se, sempre que necessário, ao referencial teórico.

Para a tabulação dos dados são utilizadas as anotações extraídas do caderno de notas do professor pesquisador e as notas que os alunos obtiveram durante o ano letivo em que foi desenvolvido o trabalho. Os dados são externados por meio de gráficos.

4.1- Análise dos dados: Resultados obtidos

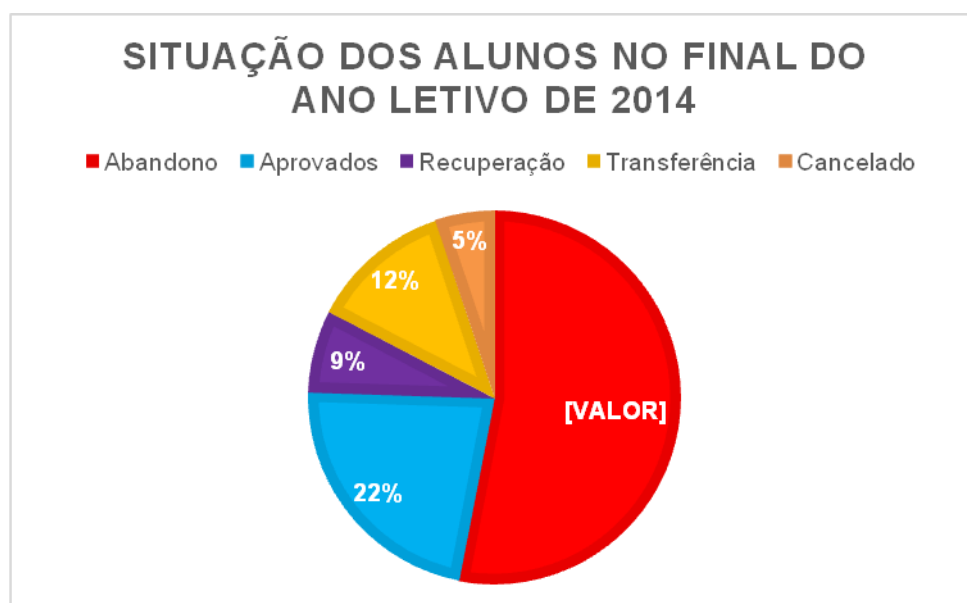


Gráfico 1: Situação dos alunos no final do ano letivo de 2014

No início do ano letivo de 2014, foram matriculados 41 alunos na turma da 4ª. etapa da EJA no turno da noite, mas deste montante apenas 31% concluíram o seu estudo, os outros 69% dos alunos ficaram distribuídos em: abandono,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

cancelamento e transferência de matrícula.

Ao longo do ano, segundo os registros escolares foi constatado que 5% dos alunos cancelaram a matrícula. A secretaria da escola comunicou que nenhum desses alunos solicitou o documento de transferência para uma outra escola, ou seja, este dado leva a concluir que esses alunos não chegaram a concluir os seus estudos neste ano letivo. Ainda segundo as informações da secretaria, apenas 12% dos alunos solicitaram a transferência para uma outra escola.

Esta estatística mostra que ao final do ano letivo, no total de 41 alunos matriculado, apenas 22% concluíram o ensino fundamental, 9% dos alunos ficaram em recuperação e nenhum aluno reprovado no primeiro momento, entretanto, mais da metade dos alunos, 52% dos alunos simplesmente abandonaram o estudo.



Gráfico 2: Alunos que abandonaram a escola

A taxa de alunos que abandonaram a escola na modalidade EJA foi muito alta, sendo que deste percentual total, 37% dos alunos sequer frequentaram as aulas durante todo o ano letivo, os demais, que configura 63% dos alunos, não foram mais

**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

para as aulas no 2º. semestre. Infelizmente, a escola não tem dados concretos sobre as razões que motivaram esses alunos a não frequentarem mais as aulas.

Ao longo do ano letivo, os professores precisaram fazer um relatório do quantitativo dos alunos que estavam frequentando e os que tinham muitas faltas durante as aulas, isto era feito através da frequência diária. Em posse desses dados, a secretaria da escola ficava responsável em entrar em contato com esses alunos a fim de saber o que estava acontecendo com eles. Infelizmente, em caso de abandono, a maioria dos alunos simplesmente não atendiam ao chamado da escola e quando o faziam alegam fatores externos que os impedem de continuarem a estudar na escola.



Gráfico 3: Alunos que concluíram o ano letivo de 2014

Em relação aos alunos que concluíram o ano letivo de 2014, dos 41 alunos matriculados apenas 12 concluíram os seus estudos, o que corresponde a 30% do total de alunos da turma. Não houve alunos reprovados no primeiro momento, contudo dos 31% dos alunos que chegaram ao final desta etapa de estudo, apenas 22% obtiveram nota suficiente para a aprovação e os outros 9% por não terem



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

atingido a média mínima para a aprovação, ficaram em recuperação. Contudo, nenhum deles compareceram as aulas de recuperação, logo, todos foram considerados reprovados em virtude da ausência neste processo avaliativo.

Nesta análise percebe-se que, apesar do quantitativo dos alunos que concluíram os seus estudos ter sido considerado baixo, haja vista que 69% dos alunos não chegaram ao final do ano letivo vigente e; apenas 31% do total dos alunos matriculados na escola, constatou-se que 80% desses alunos obtiveram êxito nos seus estudos e foram aprovados no ano.

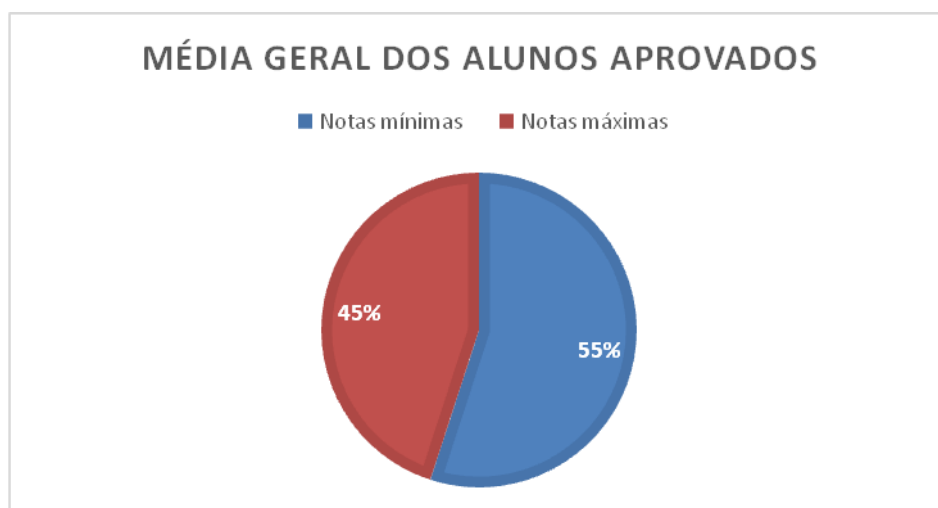


Gráfico 4: Média geral dos alunos aprovados

Analisando o gráfico 4 é possível constatar que 55% dos alunos aprovados no ano letivo obtiveram nota mínima (20 pontos) ou um pouco acima do mínimo, sendo que 45% desses alunos obtiveram a nota máxima (40 pontos) ou muito próxima. Analisando o boletim de cada aluno, constatou-se também que as médias se mantiveram regulares ao longo do ano.

Entre os alunos que ficaram para a recuperação, durante a análise dos



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

boletins, verificou-se também que todos os alunos necessitavam de apenas alguns pontos para a aprovação, contudo, como nenhum deles compareceu, eles ficaram retidos na série.

5- Considerações finais

Esta pesquisa trabalhou o letramento da língua inglesa, com foco em uma perspectiva intercultural através da elaboração de um material didático que trazia o estrangeirismo como uma temática que interligava a realidade cotidiana vivenciada pelos alunos e o conteúdo estudado em sala de aula.

No início do desenvolvimento do projeto, muitos alunos não demonstraram interesse em participar das aulas e sempre tinham o discurso de que o estudo de um segundo idioma era algo muito complicado. Contudo, a medida em que o projeto foi sendo executado, percebeu-se uma mudança no comportamento dos alunos.

Ao longo da execução do projeto, os alunos conscientizaram-se de que as palavras estrangeiras faziam parte da vida cotidiana deles e isto fez com que os alunos, paulatinamente, começassem a se mostrar cada vez mais motivados para estudar o conteúdo ensinado nas aulas.

Os alunos tornaram-se, mesmo que timidamente, em sujeitos mais ativos em sala de aula, participando mais nos debates promovidos pelo professor. Em consequência disto, percebeu-se que os alunos passaram a assimilar mais os vocábulos estrangeiros trabalhados nas aulas.

Ao final do projeto, os alunos que apresentaram bons desempenhos durante a realização dos trabalhos conseguiram obter a aprovação no ano letivo, com média final considerada muito boa.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Diante disso, percebe-se que relacionar conteúdos de sala de aula com a realidade vivida pelo aluno fora dela, promoveu uma melhora significativa no comportamento desses indivíduos, e isto se refletiu nas avaliações desenvolvidas em sala e conseqüentemente nas suas notas.

Esse trabalho, propiciou aos alunos a oportunidade de entrar em contato com uma segunda língua, uma cultura estrangeira correlacionando-os com a sua própria língua e cultura; com a prática da leitura conhecer diferentes tipos de gêneros textuais: história em quadrinhos e textos informativos; desenvolveu o pensamento crítico e reflexivo através de discussões em sala de aula a respeito do tema, possibilitando a ressignificação da sua própria realidade.

Este evento de letramento permitiu aos alunos do EJA um acultramento gradual da língua inglesa e o universo que o cerca. E esta análise, apesar de ser subjetiva e que não pode ser computada em de dados estatísticos concretos é de extrema importância, pois isto indica aspectos positivos referentes a execução do projeto dentro de sala de aula.

No que tange a análise quantitativa, percebeu-se através dos dados obtidos por meio das notas na caderneta que, os alunos que concluíram os estudos com êxito obtiveram nota estável ao longo do ano letivo e uma média final considerada muito boa, o que acarretou na aprovação dos mesmos na 4^a. etapa do EJA.

Contudo, alguns dados estatísticos mostram que esta pesquisa também teve aspectos negativos. Apesar do projeto ter sido desenvolvido para tentar aproximar o ensino da língua inglesa da realidade desse público, constatou-se um grande número de evasão de alunos na escola ao longo do ano letivo.

Contabilizou-se que, 52% dos alunos matriculados na EJA, abandonaram os



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

estudos. Infelizmente, não é possível identificar as causas que motivaram esses alunos a evadirem-se da escola, pois, como não há nenhum registro de informação concretas a respeito desse abandono. Assim, é possível apenas supor que, fatores externos tenham impossibilitado a permanência desses alunos na escola.

Em uma análise geral, pode-se concluir que o projeto se mostrou eficaz aos alunos que permaneceram na escola, pois os mesmos obtiveram notas boas ao longo do ano e conseguiram concluir o curso. Em relação aos demais alunos, percebe-se que o simples desenvolvimento de um bom projeto a ser realizado em sala de aula não é suficiente para manter o aluno na escola, o que leva a crer que, a problemática enfrentada pelo curso do EJA em geral, não está restrito a sala de aula. Portanto, há a necessidade de se desenvolver uma ação não somente com foco nas questões pedagógicas, mas em ações sociais.

6- Referências

BARTON, D. "Researching literacy practices: learning from activities with teachers and students." In BARTON, D., HAMILTON, M. IVANIC, M. (org). ***Situated literacies: Reading and writing contexts***. London: Routledge, 2000.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. "Concepção de língua e de cultura no ensino - aprendizagem de língua estrangeira" In Signori, Mônica Baltazar Diniz (Org.) **Década: dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Língua estrangeira na educação de jovens e adultos**. 2016 a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguaestrangeira1.pdf>>. Acesso em: 20 mar 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Língua estrangeira na educação de jovens e adultos**. 2016 b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>>. Acesso em: 20 mar 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Língua estrangeira na educação**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

de jovens e adultos. 2016 c. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegamento/vol2_linguaestrangeira.pdf

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>. Acesso em: 20 mar 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira Moderna - Ensino Médio** - Brasília, 2016 d. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 08 mar 2016.

_____. **Lei De Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Dispositivos Constitucionais Pertinentes. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996;**

Regulamentações – Normas Correlatadas. Senado Federal. Brasília – DF, 2009.

CANDAUI, Vera Maria. “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica” In. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAUI, Vera Maria (Org.).

Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DIEHL, Astor Antonio. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas.** São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FERRAZ, Aderlande Pereira. “A inovação lexical e a dimensão social da língua” In SEABRA, Maria Cândida T.C. de (Org.). **O léxico em estudo.** Belo Horizonte, FALE/UFMG. 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. In **Palestra Proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire** – 2005. Disponível em:

www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf. Acesso em 08 mar 2016.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido.** São Paulo: Cortez, 2002.

GUINSKI, Lilian Deise de Andrade. **Estudos literários e culturais na sala de aula de língua portuguesa e estrangeiras (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira).** Curitiba, Ibpex, v. 6, 2008.

LOPES-ROSSI, M.A.G. “Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos” In KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino.** Rio de Janeiro, 2006.

NUNAN, D. **Research methods in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna.** Curitiba, PR: SEED, 2008.

RAMOS, Paul. **A leitura dos quadrinhos.** São Paulo. Editora Contexto, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1989.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO 1 – imagens de atividades realizadas pelos alunos durante a realização do projeto





IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Figura 1. Trabalho da turma de 4ª. etapa do EJA sobre Empréstimo Linguístico e a sua influência no mundo. Foto: Michelle Sousa, Macapá, 2014





IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Figura 2: A importância de se estudar um segundo idioma nos tempos de hoje.
Foto: Michelle Sousa, Macapá, 2014



Figura 3: Lista de palavras da língua inglesa que fazem parte no cotidiano das pessoas no Brasil.
Foto: Michelle Sousa, Macapá, 2014



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

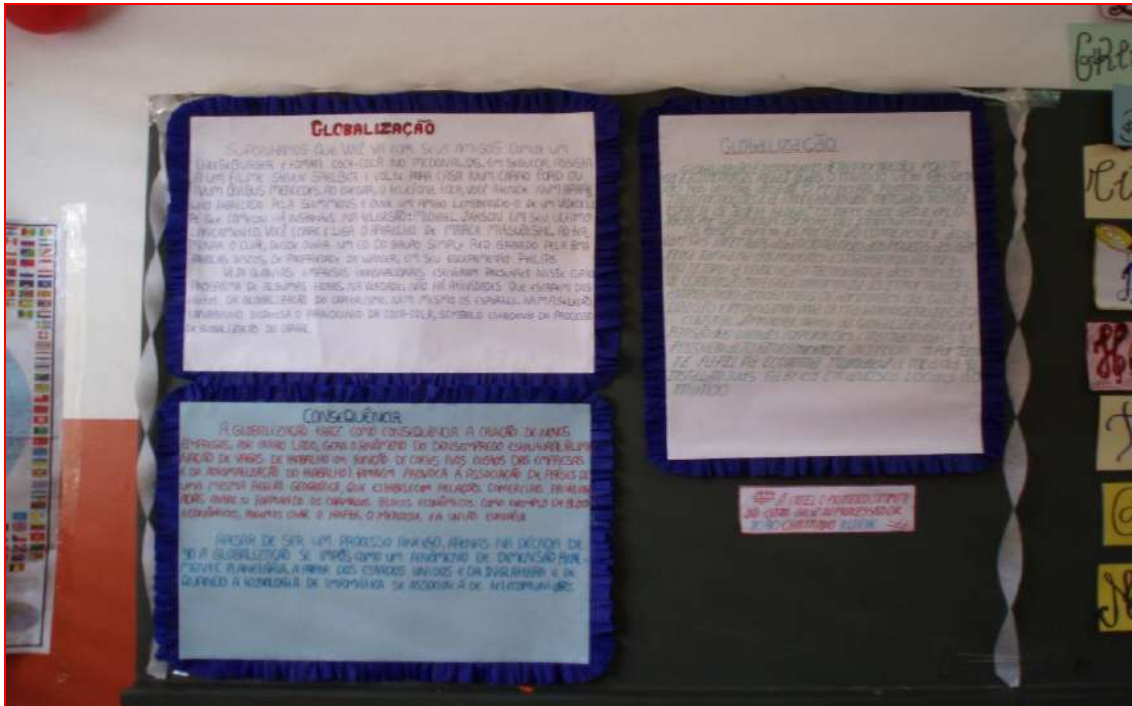


Figura 4: Definição de globalização e explanação sobre como ela tem influenciado a aculturação de vocábulos ingleses na vida dos brasileiros. Foto: Michelle Sousa, Macapá, 2014.





IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Figura 5: Frase de impacto: “Quem disse que você não sabe inglês?” Com o intuito de levar os alunos a refletirem se realmente a Língua Inglesa não faz parte do cotidiano deles. Foto: Michelle Sousa, Macapá, 2014.



Figura 7: A relação da globalização com o empréstimo linguístico. Foto: Michelle Sousa, Macapá, 2014.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

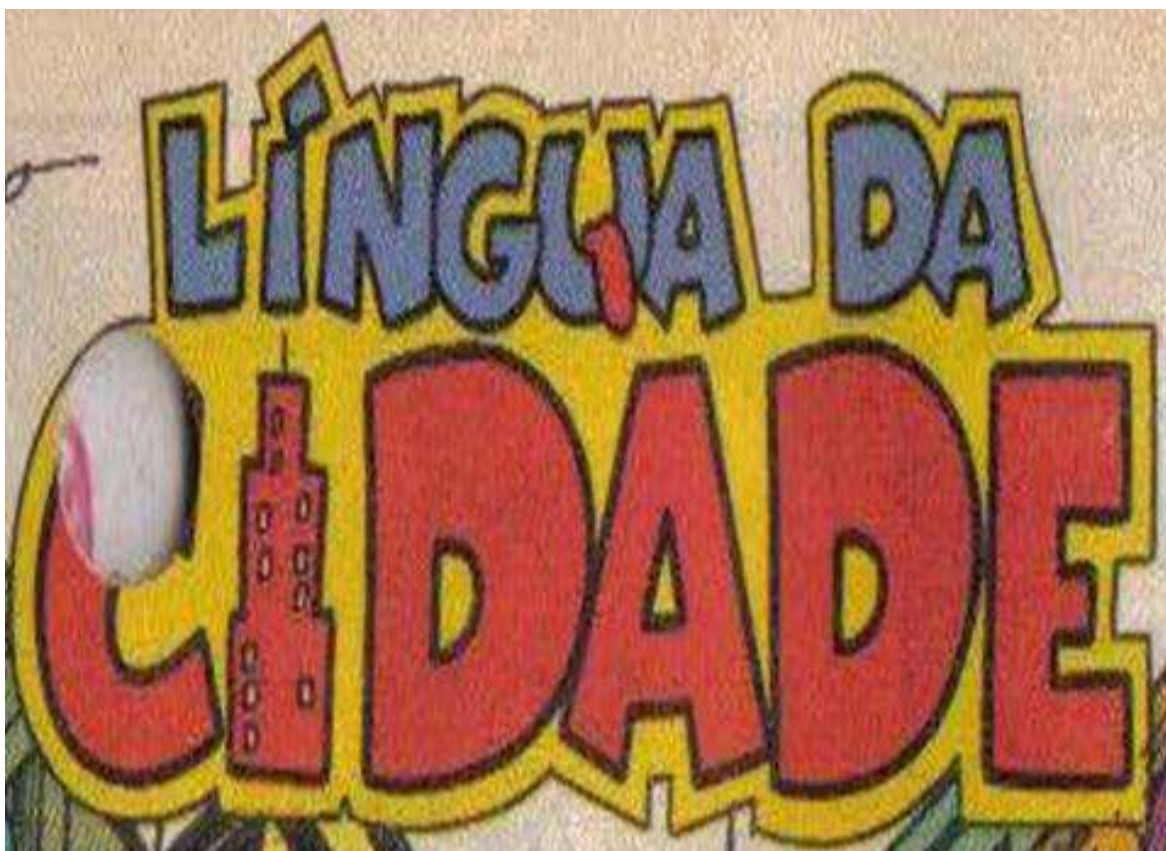




IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Figura 6: Palavras utilizadas pebs alunos no seu dia-a-dia. Foto: Michelle Sousa, Macapá, 2014.
ANEXO 2 - Atividades (de pesquisa) trabalhadas com os alunos durante o ano letivo, a fim de, mostrar a influência da língua inglesa na vida cotidiana das pessoas, 2014.





IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica





IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica





IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

La rilato inter la Freinet-pedagogio kaj la lingvo-lernado

Por: Mónika Molnár²⁹

esperanto_momix@yahoo.it

Rezumo

Pedagogio, edukado, lernejo, lernejoj kun siaj avantaĝoj kaj/aŭ la maloj... Jen ĉiam aktualaj temoj en la homa socio. La temo ĉiam aktualas, ja temas pri la preparo de la futura generacio, kiu prenos nian lokon. Kiajn posteulojn ni ŝatus havi post ni? La tasko de la lernejo devus esti akompani la infanojn al la malkovro de siaj "geniecoj" kaj prepari ilin al la vivo. Kion oni povus fari por plibonigi la kondiĉojn de la gelernantoj, por atingi, ke la scio-akiro estu vola, volonta kaj ne deviga afero, ke la lernitaĵoj havu sencon? Ĉu oni vere devas ĉiam elpensi ion novan aŭ sufiĉus preni iun ekzemplon, kiu funkcias kaj unue analizi, kompari, kompreni la kialojn, due vidi kiel ili aplikeblas surloke? Dum la historio ekzistis pluraj sekvindaj pedagogoj, kiuj alportis ion al la civilizacio, sed pri kiuj oni pli-malpli forgesis en la granda serĉado de novaj metodoj. Unu el ili estis Célestin Freinet. Unu el liaj ĉefaj celoj estis, ke la gelernantoj estu aktivaj aktoroj de siaj lernadoj. Tamen, kiel li ligiĝas al Esperanto? Multaj forgesas aŭ eĉ ne scias, tamen jes, li uzis Esperanton en sia klaso. Konvinkiĝinte pri ĝiaj avantaĝoj, li korespondigis siajn gelernantojn por malkovrigi al ili la mondon. Inter la ĉefaj celoj de Freinet - simile al Zamenhof - estis la transdono de toleremo, respekto, dialogo, kunlaboro. Li volis, ke la infanoj rimarku, kiumaniere kun alilandaj infanoj ili estas samtempe similaj kaj tamen tute diversaj. Ĉu 100-jara pedagogia movado estas nepre malmoderna? Lia pedagogio estas orminejo por tiuj, kiuj kapablas kompreni kaj apliki ĝin! Unu el tiuj malmultaj lokoj, kie hodiaŭ estas praktikata tiu ĉi pedagogio, estas nia lernejo "La Granda Ursino" (Ecole de La Grande Ourse) en Svislando. Ni sekvas la spurojn de Freinet daŭre klopodante aŭ inventi, aŭ plibonigi, adapti manierojn je la servo de la gelernantoj, kiel Freinet mem faris tion siatempe.

²⁹ – Diplomita instruisto pri Informatiko, Italaj lingvo kaj literaturo, kino-pedagogio, Esperanto kaj interlingvistiko, regula kunlaboranto de la revuo «Juna Amiko», de la porinstruista retpaĝaro edukado.net kaj rajtigita ekzamenanto por la KER-ekzamenoj. Vivas aktuale en Svislando, kie de pluraj jaroj ŝi instruas en la svisa lernejo "La Grande Ourse", i.a. ankaŭ Esperanton al 6-16-jaraj gelernantoj. Praktikas la Freinet-pedagogion kaj aparte interesiĝas pri la lingvolernado tra studoj kaj eksperimentoj.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Ŝlosilvortoj: Esperanto; Freinet-pedagogio; Lingvolernado; Ludo; Taksonomio de Bloom.

Resumo

Pedagogia, educação, escola, sistemas escolares com suas vantagens e/ ou desafios ... Estes são sempre problemas atuais na sociedade humana. O tema está sempre presente, é a preparação da geração futura que ocupará o nosso lugar. Que sucessores gostaríamos de ter depois de nós? A tarefa da escola deve ser acompanhar as crianças para a descoberta de seus "gêneros" e prepará-los para a vida. O que poderia ser feito para melhorar as condições dos alunos, para garantir que o conhecimento seja voluntário, voluntário e não obrigatório, que a aprendizagem seja significativa? Você realmente precisa inventar algo novo ou suficiente para tomar algum exemplo que funciona e primeiro analise, compare, compreenda os motivos, veja como eles podem ser usados localmente? Durante o curso da história, havia vários educadores de acompanhamento que trouxeram algo para a civilização, mas dos quais mais e menos foram esquecidos na ótima busca de novos métodos. Um deles foi Célestin Freinet. Um dos principais objetivos era que os alunos deveriam ser atores ativos de sua aprendizagem. No entanto, como ele se conecta ao esperanto? Muitos não esquecem nem mesmo não sabem, mas sim, ele usou Esperanto em sua classe. Tendo convencido suas vantagens, ele correspondia com seus geladores para descobrir o mundo. Os principais objetivos de Freinet - como Zamenhof - foram partidários da transmissão de tolerância, respeito, diálogo, cooperação. Ele queria que as crianças percebessem, no caminho de crianças estrangeiras, que elas são ao mesmo tempo semelhantes e ainda bem diferentes. O movimento pedagógico de 100 anos é necessariamente moderno? Sua pedagogia é um grande negócio para aqueles que podem compreendê-lo e aplicá-lo! Um desses poucos lugares, onde esta pedagogia é praticada hoje, é a nossa escola "The Great Bear" (Suíça). Seguimos as faixas de Freinet para continuar a tentar, inventar ou melhorar, para adaptar as formas de serviço dos alunos, como o próprio Freinet fez ao mesmo tempo.

Palavras-chave: Esperanto; Freinet-pedagogia; Aprendizagem de línguas; Jogo; Taxonomia da Bloom.

Abstract

Pedagogy, education, school, school systems with their advantages and / or the challenges ... These are always current issues in the human society. The theme is always present, it is the preparation of the future generation that will take our place. What successors would we like to have after us? The task of the school should be to



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

accompany the children to the discovery of their "genres" and to prepare them to life. What could be done to improve the conditions of the students, to ensure that knowledge is voluntary, voluntary and non-compulsory that the learning should be meaningful? Do you really have to invent something new or enough to take some example that works and first analyze, compare, understand the reasons, to see how they can be used locally? During the course of history there were several follow-up educators who brought something to civilization, but of which more and less were forgotten in the great search for new methods. One of them was Célestin Freinet. One of his main goals was that the students should be active actors of their learning. However, how does he connect to Esperanto? Many do not forget or even do not know, but yes, he used Esperanto in his class. Having convinced her advantages, he corresponded his gelators to discover them the world. Freinet's main goals - like Zamenhof - were the transmission of tolerance, respect, dialogue, cooperation. He wanted the children to notice, in the way of foreign children, they are at the same time similar and yet quite different. Is 100-year-old pedagogical movement necessarily modern? His pedagogy is a great deal for those who can understand and apply it! One of these few places, where this pedagogy is practiced today, is our school "The Great Bear" (Switzerland). We follow Freinet's tracks to continue to try or invent, or improve, to adapt ways to the service of the students, as Freinet himself did at the same time.

Keywords: *Esperanto; Freinet-pedagogy; Language learning; Game; Taxonomy of Bloom.*

«... per bona vorto eduku, permesu ankaŭ la ludon
al via bela, serioza filo!»

(Attila József: Aeron!)

Pedagogio, edukado, lernejo, lernejoj sistemoj kun siaj avantaĝoj kaj/aŭ la maloj... Jen ĉiam aktualaj temoj en la homa socio. Estus sekurige aŭdi pri pozitivaĵoj koncerne la instru-sistemon, sed bedaŭrinde pli multas kritikoj. La temo ĉiam aktualas, ja temas pri la preparo de la futura generacio, kiu prenos nian lokon. Kiajn posteulojn ni ŝatus havi post ni? Ĉu senpripensajn obeemulojn? Ĉu furiozajn ĉion-



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

kontraŭulojn? Ĉu programitajn robotojn? Ĉu malordajn revulojn? Ĉu senentuziasmulojn, kiuj eĉ se komencos ion, eble neniam finos ĝin? Aŭ ĉu konsciencajn, toleremajn kunlaborantojn, kiuj respektas la aliajn kaj sian ĉirkaŭaĵon? Evidente, ĉiuj ŝatus havi ĉi-lastajn, sed ĉu ankaŭ praktike niaj edukmetodoj, eduk-sistemoj iras en tiun direkton?

La tasko de la lernejo devus esti akompani la infanojn al la malkovro de siaj "geniecoj" kaj prepari ilin al la vivo. Kion oni povus fari por plibonigi la kondiĉojn de la gelernantoj, por atingi, ke la scio-akiro estu vola, volonta kaj ne deviga, suferiga afero, ke la lernitaĵoj havu sencon? Ĉu tiu celo estas realigebla aŭ nur utopia deziro? Tio eblas, jen mia persona konvinkigo.

Por ties atingo baze necesus, ke la infanoj volonte iru en la lernejon. Afero, kiu devus esti grava por ĉiuj koncernatoj, tiom por la gepatroj kaj por la instruistoj, kiom por la infanoj mem. Unu el la problemoj estas, ke la lernejo – almenaŭ en ĝia nuna formo – ne estas alloga por la gelernantoj. Dankon al la esceptoj, ĉar tiuj kompreneble ekzistas, sed ili tiom malmultnombros, ke tio statistike estas sensignifaj. Kiuj faktoroj kontribuas al tiu ĉi situacio? Unu el ili estas la troigo diversterene. Fizike: la pezo de lernejanaj tornistroj povus konkursi kun halteroj de sportisto. Spirite: la lernrapideco pli konvenus al gajnonta kursĉevalo ol al lernejano ĵus enironta la mondon de la scioj. Home: la kunlaboro kaj la reciproka helpo baldaŭ iĝos nekonataj esprimoj en medio, kie gajnas tiu, kiu piedumas la aliajn por montri sian superecon. Bedaŭrinde tiu ĉi aspekto estas plifortigita eĉ fare de la instruistoj, de la institutoj mem – eĉ se nekonscie – per la sistemo de notoj, poentoj, konkursoj je ajna prezo. La lernenda materialo pligrandiĝas de jaro al jaro, ni volas ĉion pli kaj pli frue komenci per la gelernantoj, kvankam nek la cerbokapablo de la lernejanaj grandiĝas proporcie kun tio, nek la tagoj, semajnoj, monatoj estos pli longaj. Do, por



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

solvi la problemon, oni multobligis la potagajn lecionojn kaj kio eĉ tiel ne fareblas lerneje, tio farendas hejme kiel hejmtasko. Post la longaj lernejoj tagoj la gelernantoj alvenas hejmen sufiĉe elĉerpite, do kiun utilon povas havi la hejmtasko en tiaj kondiĉoj? Ni konfesu, ke ne multon. Malmulton ... aŭ eĉ malpli ol tion. Kelkaj faros ilin rapide, rutine, kio samtempe signifas ankaŭ tion, ke ili ne vere bezonus tion, lernis nenion el tiuj ekzercoj, ja tiuj lernejoj jam sciis fari ilin. Aliaj laceguloj tiom multe suferas nekompreneble la taskojn, ke ili sekvontage iros lernejen aŭ sen faritaj hejmtaskoj, aŭ kun hejmtaskoj ... faritaj de la gepatroj, kiuj tute simple ekkompatis la mortlakan, ploretantan infanon. Do, en kiu okazo la hejmtasko atingis sian edukon celon? Konklude la rolon de la hejmtaskoj ni povas konfesi, ke ili servas nur por okupi la infanon postlerneje, tiel malhelpante ilin sporti, muzikumi, okupiĝi pri artaĵoj aŭ simple senkateniĝi kaj iri kuri, ludi en la ludejo kun geamikoj.

«La troigita ekzercado ne progresigas, nur kontraŭstarigas la lernanton al la lernmaterialo.» (Szendi 2017)

Sed! En tiu momento intervenas la celkonsciaj gepatroj, laŭ kiuj jes ja bezonatas, ke postlerneje la infanoj sportu, muzikumu, frekventu diversajn fakrondojn eĉ je la kostoj de tiom plen-plena horaro, kian nur malmultaj plenkreskuloj eltenus. Sed ili estas junaj, plenaj je energio, ili eltenos tion por iom da tempo. Sed por kiom da tempo? Kaj ĉu vere ĉiuj? Bedaŭrinde oni facile forgesas pri tiuj, kiuj ne kapablas sekvi tiun rapidecon. Kio pri ili? Kiu repiedstarigos ilin? Kuraĝigu ni ilin, ja ĉiuj bezonas tion. Sed, ĉu la kuraĝigo povas ankoraŭ efiki ĉe infano, kiu kumulas nur fiaskon post fiasko? Cetere multo dependas ankaŭ de tio, kion ni nomas kuraĝigo. Jen ekzemplo de bonintenco, sed tute maltrafita kuraĝigo. Steĉjo ne aparte elstaras je skiado (aŭ je io ajn), kvankam la gepatroj elspezis multon por ebligi tiun sporton al li. Steĉjo estas frustrita,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

la gepatroj same. Li absolute bezonas kuraĝigon. La gepatroj serĉas la plej efikajn argumentojn: «Ne ploru kaj ne ĵetu teren viajn skibastonojn (aŭ ion ajn)! Rigardu tiun blumantelulon, li falas multe pli ol vi, kaj rigardu kiel ridinde li tenas sin! Haha, vi estas mil foje pli bona ol li, do ĉesu ploraĉi!» Ho, kiom «elstara» kuraĝigo (kaj bona komenca puŝo al mokado, kontraŭsociiĝo kaj eĉ al prifajfado de la infanaj rajtoj)!

Por eviti tion, ideoj kaj pedagogiaj direktoj fakte ne mankas, sed ĉu oni vere devas ĉiam elpensi ion novan nome de la modernigo, aŭ sufiĉus preni iun ekzemplon, kiu funkcias kaj unue analizi, kompari, kompreni la kialojn, due vidi kiel ili aplikeblas surloke? Dum la historio ekzistis pluraj sekvindaj pedagogoj, kiuj alportis ion al la civilizacio, sed pri kiuj oni pli-malpli forgesis en la granda serĉado de novaj metodoj. Unu el ili estis Célestin Freinet, franca pedagogo (1896-1966).

Freinet siatempe kreis sian pedagogion ne ĉar ne ekzistis alia, sed ĉar li troviĝis en specialaj kondiĉoj. Unu el liaj ĉefaj celoj estis, ke la gelernantoj estu aktivaj aktoroj de siaj lernadoj. Por tio bezonatas redoni la plezuron de la laboro, doni sencon al la scioj. Fama frazo de Freinet – konata jam de Konfuceo: «Mi aŭdas kaj mi forgesas. – Mi vidas kaj mi rememoras. – Mi faras kaj mi komprenas».

Fakte, farante ion kun entuziasmo, nia komprenkapablo multobliĝas kaj ni lernas sen ajna fortostreĉo. Ofte ni eĉ ne rimarkas, ke ni ja efektive lernas, tiom natura ĝi estas. Freinet tre frue ne nur rimarkis tion, sed ankaŭ eluzis ĉiujn okazojn, kiuj doniĝis. Se la afero funkciis jam tiam, kial ni faras nenion por ke la gelernantoj havu emon lerni, por igi la lernadon io ĝojiga, alloga, luda? Jes, ankaŭ luda! La infanoj – tiom la etaj kiom la grandaj – ŝatas ludi. Do, kial ni ne ebligas al ili fari la komencajn paŝojn ludante (per ludoj kaj lude)?

Atenton! La akcento estas sur la komencaj paŝoj kaj sur la ludoj.

La komencaj paŝoj signifas la enkondukon, la appetit-venigilon, kia estas



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

aperitivo. La rolo de aperitivo estas veki la apetiton, ĉar ekde kiam la apetito ĉeestas, ni ĉiuj volonte manĝos sen devigi nin, aŭ pli malbone, sen ke iu devigu nin manĝi. Post manĝo la digestado (en sana korpo) okazas jam tute nature, memstare, sen bezono de iu ajn plusa interveno. Simbole (ankaŭ) tia estas la Freinet-pedagogio.

Per «ludoj» mi aludas al la progresigaj, konstru-kapablaj ludoj, kiuj prefere ludindas plurope kaj tute ne al detruaj, agresemaj, dependecon kaŭzaj (jes ja, grava punkto!) videaĵoj. Mi parolas pri «ludoj», kiuj ne disigas, sed male, kunligas la infanojn. «Ludoj», en kiuj ne ekzistas bonaj kaj malbonaj, lertaj kaj mallertaj, gajnantoj kaj perdantoj. Temas pri ludoj, per kiuj nur gajni eblas, kiujn eblas ludi ankaŭ sola, sed kiu pli rapide progresigas nin, se ni kunlaboras kun la aliaj. Ju pli rapide ni antaŭeniras, des pli amuza ĝi fariĝas. Ju pli amuza ĝi fariĝas, des pli kreskas nia emo antaŭeniri ktp. ĝis elformiĝas iu «diabla cirklo», kie – por unu foje – «diabla» havas pozitivan signifon.

«Hej, Oldulo, kio plej bonis? – Ludi.
 Kaj poste? Lasu l'infanaĝon! – Ludi.
 Deziri la vastan mondon? – Ludi.
 Prepariĝi al sanktaj bataloj? – Ludi.
 Forviŝi larmojn d'aliuloj? – Ludi.
 Ĝoji pri viaj infanoj? – Ludi.
 Kredi en vi mem? – Ludi.
 Se ne, en la momento? – Ludi.
 Malŝpari vinon, monon, virinon? – Ludi.
 Lukti kontraŭ Dioj? – Ludi.
 Ĉieleniri kun poetoj? – Ludi.
 Kaj al mirakloj, ajnaj? – Ludi.
 Ĉu vi entuziasmis? – Ludi.
 Jen ĉio? Nur tiom? – Ludi.
 Sufiĉas. Alion mi volas - ... ludi!
 Kaj kredas, ke neniam mi devos - ...muti! ...»
 (Lórinĉ Szabó: Ludi)

Ĉu 100-jara pedagogia movado estas nepre malmoderna? Lia pedagogio



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

estas orminejo por tiuj, kiuj kapablas kompreni kaj apliki ĝin! Unu el tiuj malmultaj lokoj, kie hodiaŭ estas praktikata tiu ĉi pedagogio, estas nia lernejo "La Granda Ursino" (Ecole de La Grande Ourse) en Svislando. Ni sekvas la spurojn de Freinet daŭre klopodante aŭ inventi, aŭ plibonigi, adapti manierojn je la servo de la gelernantoj, kiel Freinet mem faris tion siatempe. Kompreneble li ne estis la sola, kiu havis tiajn ideojn kaj serĉis realigi ilin. Jen kelkaj opinioj de diversterene famaj homoj, kies diroj tute bone povus karakterizi ankaŭ la ideojn de la Freinet-pedagogio:

«Bona lernejo demandas ne tion «ni vidu kion vi ne scias», sed tion «kion vi scias» laŭ viaj personaj kapabloj (kaj laŭ la almenaŭ 8 diversaj inteligentoj).» (Tamás Vekerdy – Szabó 2012)

«En la instruado ne povus ekzisti diferencigo.» (Konfuceo 2017)

«Tio, kio gravas, estas la spirita malsato, ĉar ĝi restos dum la tuta vivo. Kiam mi finas la lernadon, finas la universitatajn studojn, tiam ĉiuokaze mi forgesos ĉion (...) Tio, kio restas, estas la spirita malsato.» (Albert Szent-Györgyi – Kardos 1984)

Mi povus doni ekzemplon el iu ajn instrutereno, analizante tion el la vidpunkto de niaj instrumetodoj, sed se mi elektas la ofte timigan kaj por multaj fifaman lingvo-lernadon, kaj tio ne estas hazardo. Ĉi-terene ne mankas al mi personaj spertoj, tiom pozitivaj, kiom negativaj. Same estas konscia elekto paroli pri «lernataj lingvoj» anstataŭ la kutimaj «fremdaj lingvoj», ja la vorto «fremda» en si mem elvokas jam negativajn sentojn. Tio malĝustus, ja ĉiuj lernataj lingvoj kontribuas al la intelekta formado kaj al la kultura riĉeco de la individuo, pro tio ĝi eĉ ne devus esti iu lerneja branĉo, sed simple parto de nia vivo.

Parolante pri lingvolernado, la plej grava demando devus esti ne tiu, kiun lingvon ni lernu/instruu, ja ĉiuj lingvoj estas (devus esti) samrangaj kaj samvaloraj,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

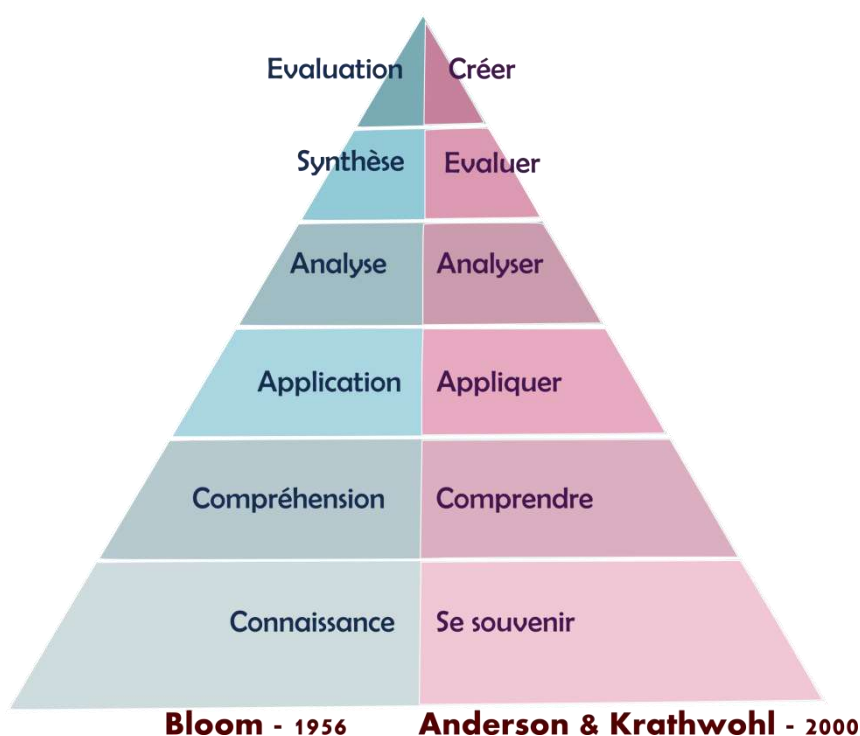
sed tiu, kiu lingvo estu la unua! Estas sciate, ke la plej malfacila lingvo estas la unue lernata, ja estas ĝi, kiu devigas nin forlasi nian komfort-zonon, alfronti aliajn vortojn, esprimojn, kulturojn, homojn. La defio estas jam sufiĉe granda en si mem, sed ni pligravigas la situacion per niaj elektoj koncerne la unue lernatan lingvon. La problemoj diferencas depende de la lernota kaj de la elira lingvoj, sed la baza problemo restas la sama: devi esprimi sin en alia lingvo ol la nia. En multaj mondpartoj la angla, la germana kaj eble ankoraŭ la franca estas konsiderataj kiel popularaj, laŭmodaj lingvoj por lerni. Veras, ke la konjugacio de la angla ne estas tre peniga (almenaŭ tre baznivele), sed multaj eĉ ne atingas la ŝtupon povi ĝoji pri tio, ĉar la prononcado jam amarigis ilian vivon. En la germana la prononcado ne kaŭzus problemon, sed oni ofte eĉ ne atingas la nivelon de la komplikaj verbotempoj, ja oni stumbas jam ĉe la fama triopo de la *der-die-das*. Por multaj alilingvanoj estas malfacila koncepto, ke ekzemple la tablo havas genron. Tablo estas tablo, objekto sen genro, ĉar ĝi ne estas io vivanta. Koncerne la francan, la malfacilaĵoj svarmas eĉ pli: prononcado, verbotempoj, ortografio, genroj..., kvankam ĉi tie ni havas nur du genroj, tamen se ekzemple oni finfine ellernis jam, ke la tablo en la germana estas *der Tisch* kaj provas fiere utiligi tiun scion en la franca dirante *le table*, tiu fiereco rapide forvaporigosĉar ĝi devus esti *la table*... Sed kial provu ion ajn la lernantoj? Ilia tasko estas lerni la ĝustajn vortojn, genrojn ktp kaj punkto, fino. Jes, aplikante tiun ĉi vidpunkton, eble la lernantoj ne faros (tiom multajn) erarojn, sed ili rapide perdos sian entuziasmon al lingvolernado. Jes, entuziasmon, ĉar la plimulto havas veran emon komencante lerni ion novan, misteran kaj ili eĉ konsentos alfronti malfacilaĵojn, se intertempe iliaj penoj estas rekompencataj per sukceso-sento. Sed tiu sukceso-sento venas ne el parkerigitaj tekstoj, sed el la ĝojo, kiun donas la kreado.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

«En la tuta mondo, ĉie, kie mi estis, estas granda eraro koncerne la instruadon, enorma eraro. Ĉie oni kredas, ke la librojn oni devas parkerigi, iliajn enhavojn enkapigi. Laŭ mia opinio la kapo estas por pensi per ĝi, kaj la libro estas por ne bezoni ĉion enkapigi.» (Albert Szent-Györgyi – Kardos 1984)

La piramido de Bloom (la taksonomio de la celoj, Bloom 1956) bone respegulas la diversajn fazojn de la lernado kaj iliajn rilatojn, same kiel la piramido de Maslow montras la homajn bezonojn de la biologiaj, korpaj bezonoj ĝis la memrealigo. En multaj landoj la didaktikaj fakuloj volonte prenas tiun ĉi piramidon kiel bazon por konstrui la ŝtupojn de lernoprocezoj, kurs-materialoj. (Vikipedio – Taxonomie de Bloom)



Bloom (amerika edukscienca psikologo) kaj liaj kunlaborantoj distingis ses



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

diversajn nivelojn (sur la skemo desube):

- 1) Konoj (memorigo, nomigo, identigo, ripetado, ...)
- 2) Kompreno (klasigo, priskribo, rekono, traduko, ...)
- 3) Aplikado (prezentado, planado, ilustrado, ekzercado, ...)
- 4) Analizado (komparado, distingado, eksperimentado, testado, ...)
- 5) Resumo/Sintezo (kunmetado, kreado, organizado, plibonigo, ...)
- 6) Evaluado (debato, pritaksado, pruvado, taksado, ...)

Multaj personoj uzis tiujn ĉi terminojn de Bloom (1956) kiel bazojn, foje proponante modifojn ĉefe pri la hierarkiaj rilatoj, fine Anderson (Universitato de Texas) kaj Kratwohl (Universitato de Michigan kaj kunaŭtoro de la origina taksonomio) proponis en 2000-2001 la nivel-plialtigojn de la kreado. (Une alternative à la pyramide de Bloom 2009)

Observante la piramidon de Bloom el la vidpunkto de lingvolernado ni povas konstati, ke la lerneja lingvolernado grandparte neniam superas la du unuajn nivelojn, la plimulto de la gelernantoj (dum la lernejoj) neniam atingas la plej supran nivelon, kie ili povus ekkoni la ĝojon, la kontentigon de la kreado, kiu povus motivi ilin al la daŭrigo, al la antaŭeniĝo. Tiu ĉi estas la kulpo nek de la gelernantoj, nek de la instruistoj. Estas tre malfacile atingi en lernata lingvo tiun nivelon, je kiu la lernantoj povus jam memstare krei sen havi la balaston de frustrigaj eraroj, fiaskoj, kiuj forprenus ilian entuziasmon. Je naciaj lingvoj tio estas tre longa procezo, tro longa por ke la lernanto povu vidi la lumon fine de la tunelo. Dum la lernejoj ili prudente faras paŝetojn por ne fali, por ne fiaski. Bedaŭrinde malmultas tiuj, kiuj restas persistemaj eĉ en tiuj kondiĉoj. Ekzistas tiaj, sed la plimulto... Kio okazos al ili? Ili perdas entuziasmon, memfidon kaj kredos, ke ili estas maltalentaj rilate al



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

lingvoj, do ne valoras malŝpari tempon, energion kaj monon por lingvolernado. Tio ne estas por ili. Sed se tiu ĉi situacio estas la kulpo nek de la gelernantoj, nek de la instruistoj, ĉu estas tamen iu solvo?

La solvo serĉendas en la bone elektita unue lernata lingvo. La unua lingvo devus esti lernant-amika. Fonemika, kio liberigus la lernanton de la prononcaj, legaj kaj ortografiaj problemoj. Simpla kun logikaj verbotempoj, kiu aplikas la teorion de «neceso kaj sufiĉo». Oni bezonus logikan, sisteman, senesceptan lingvon, dum kies alproprigo oni devus lukti kontraŭ unu sola inhibo, kio estas la trapaso de la bariloj de la propra gepatra lingvo kaj la elturniĝo en iu alia lingvo. «Nur» tio kaj nenio pli, ja tio estas jam sufiĉe mejloŝtona paŝo. Sed ĉu ekzistas lingvo, kiu konformas kun tiuj eĉ ne tiom simplaj postuloj? Jes, ekzistas, ĝi nomiĝas Esperanto. La lingvo kiun aŭ ni ŝatas aŭ ni kondamnas eĉ sen realaj konoj. Esperanto estas la lingvo, per kiu la lernanto fulmrapide povas atingi la pinton de la piramido, per kiu eblas ludi jam post malmulte da tempo, kiun eblas rapide uzi por kreadoj, per kiu eblas rapide atingi la pli interesajn, stimulaĵajn kapablojn. Ĉe Esperanto oni povas eviti la danĝeron de interes-perdo pro la longa lern-procezo kaj la memfid-perdon konsiderante sin lingva maltalentulo. Ĉio tio bonas kaj belas, sed kiel ni povas profiti el tio? Nur la angla lingvo havas futuron! (Ho, kia lingva ŝovinismo!) Estas klare, ke (pormomente) ne per Esperanto ni aĉetos nian flugbileton, nek per ĝi ni helpas perdiĝintan turiston (kvankam tio okazis jam), sed la esencon de lingvo donas ne tiuj ĉi komunikaj situacioj, ĉefe ne kaze de la unue lernita lingvo.

La unue lernita lingvo donas lingvajn bazojn, kiel la bekfluto donas bazajn muzikajn konojn, nemalhaveblajn por la sekvaj muzikinstrumentoj aŭ la koloraj kraĵoj donas la artajn bazojn por la postaj, pli komplikaj artaj teknikoj. Esperanto povas (povus) roli kiel lingva bazo por la sekvaj lingvoj, ĉar ĝi estas fonemika,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

sistema, simpla, senescepta lingvo kun logikaj verbotempoj kaj konjugacioj, kiu aplikas la teorion de «neceso kaj sufiĉo». Pro la fakto, ke Esperanto estas rapide lernebla, ĝi antaŭenpuŝas ankaŭ la cerban gimnastikon, ja kun ĝi la cerbo havas jam du uzeblajn lingvojn je dispono por fari komparojn, analizojn, interpretojn okaze de kontakt-estiĝo kun novaj lingvoj. Dum brita eksperimento (Springboard to language 2011) al iu klaso (A) oni instruis nur Esperanton dum 18 monatoj kaj al alia klaso (B) dum 2 jaroj oni instruis nur la francan lingvon. Dum la testado de diversaj kompetentoj, la gelernantoj devis interalie traduki longan frazon el la franca al la angla lingvoj. Tiuj infanoj, kiuj kapablis komplete kaj senerare traduki la frazon, ĉiuj estis el la klaso A, do el tiu, kiu havis nur Esperanto-instruadon kaj tute ne la francan. Pere de Esperanto ili kapablis atingi tiom altnivelan analizan kaj kreaĵan kapablon, kiu permesis al ili elturniĝi eĉ en la nekonata lingvo. (Morley 2012) Aŭ kion diri pri tiu hungara lernanto, kiu ĝis sia 18-a jaraĝo komplete fiaskis en 2 diversaj lingvoj (en la rusa kaj en la germana), 18 jaraĝe lernis Esperanton dum kelkaj monatoj je supera nivelo, 24 jaraĝe kun mencio 'elstara' akiris diplomon kiel itala lingvoinstruisto, 28 jaraĝe dum 3 monatoj lernis la francan lingvon ĝis konversacia nivelo, kelkajn jarojn poste jam en tiu lingvo instruis natursciencojn kaj apud ĉio ĉi, ŝi kapablas (se necese) baznivele elturniĝi en la angla lingvo (kapablas aĉeti flugbileton aŭ helpi perdiĝintan turiston), kvankam tiun ĉi lingvon ŝi neniam lernis. Do, kiel kompreni tion? Ĉu ŝi vere estis lingva analfabetulo kaj okazis miraklo, aŭ oni «nur» rompis ŝian memfidon per nekonvenaj lingvoinstruaj metodoj? Sed eĉ ne necesas iri tiom foren por elmontri, ke Esperanto jam tre frue kapablas doni tiom bonajn lingvajn bazojn, kiuj povas helpi eĉ en la analizado de la propra, gepatra lingvo kaj en la konsciiĝo pri ĝi. Ĝia logika strukturo helpas eĉ la akiron kaj komprenon de matematikaj konoj. Ekzemple ĝia unike genia afiks-sistemo krom la lingva



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

antaŭenigo, interese, amuze edukas la gelernantojn al logika pensmaniero. Estas trafa la konstato de Tim Morley (instruisto en la Springboard-projekto) laŭ kiu tiu ĉi sistemo estas eĉ tre ekonomia, je iuj afiksoj, kiel ekzemple je la *mal-* prefikso (kiu signifas la kontraŭon uzante kun vortoj, kie ĝi havas sencon) oni povus reklami ĝin kiel «vi pagas nur unu por ricevi du» (Morley 2012) kaj foje eĉ pli kun aliaj afiksoj. Fakte, interalie ĝuste tiu ĉi sistemo ebligas la rapidan lernadon, ĉar ĉiu lernita vorto multobligas sen lerni pliajn vortojn, se ni kapablas jam uzi la afiksan sistemon. Laste, sed ne balaste, Esperanto favoras la senperan kontakton kun aliaj popoloj, kulturoj, kio krom esti unu el la ĉefaj celoj de lingvolernado, povas helpi ankaŭ en la terenoj de geografio, historio, artoj ktp.

Kiel ĉio ĉi ligiĝas al la Freinet-pedagogio? Tiel, ke Célestin Freinet eĉ sen science pruvitaj eksperimentoj konsciiĝis pri la propedeŭtika valoro de Esperanto kaj pri ĝiaj pozitivaj efikoj en kontaktoj kun aliaj popoloj. Pro tio li korespondigis siajn gelernantojn en Esperanto. En nia lernejo, en «La Granda Ursino», ankaŭ ni ekspluatas tiujn ĉi avantaĝojn ofertitajn de Esperanto kun vere multe da sukceso. Eĉ la plej malgrandaj lernejoj, kiuj scias nek legi, nek skribi lernojarkomence, post tri monatoj (kvankam ili daŭre ne kapablas ankoraŭ tute bone legi aŭ skribi), ili jam lerte ŝonglas per la lingvo, ni diskutas en Esperanto kaj ili simple ludas per tiu ĉi lingvistika perlo. Kaj mi, ilia instruisto, lasas ilin ludi. Apartenas al la vero, ke dum tiuj ĉi 3 monatoj ni havas unu lingvan semajnon, dum kiu ni faras multajn diversajn aktivecojn nur en Esperanto (lingvaj ludoj, kreado kaj prezentado de skeĉoj, teatraĵetoj, verkado de rakontetoj, kuirado, aŭkcio ktp.). Ĝi estas vera lingva mergiĝo, kiel se dum tiu semajno la grupo II (grupo de la pli junaj, 6-12 jaraĝaj) fariĝus «Esperantio» mem. Kaj kion faras dum tiu ĉi tempo la grupo I (la 12-16 jaraĝaj)? La samon, sed en la germana lingvo (lingvo lernata tuj post Esperanto). Antaŭ la



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

semajno, tiuj, kiuj ĵus ŝanĝis grupon kaj alfrontos sian unuan germanan semajnon timas iom, ke la semajno en la germana estos multe pli malfacila ol tiu en Esperanto, sed temas nur pri tio, ke ili jam forgesis, ke ili havis ekzakte la samajn zorgojn kaj demandojn antaŭ ilia unua Esperanto-semajno. Vendrede, kiam ni pritaksas la semajnon dum la lerneja konsilio, ni ofte aŭdas de la pli aĝaj: «Komence ne estis facile kaj ankaŭ nun mi ne povas ankoraŭ ĉion kompreni, sed mi sentas, ke mi multe progresis dum tiu ĉi semajno kaj mi ŝatus danki niajn instruistojn, kiuj ebligis al ni tiujn ĉi travivaĵojn.» Kaj kion diras la pli junaj? «Ĉu sekvontfoje ni povus fari la Esperanto-semajnon dum du semajnoj?»

Laŭ Freinet la rolo de la instruisto ne konsistas el vojdesegnado, kiun la gelernantoj devos laŭiri, sed el helpo al la gelernantoj, por ke ili mem trovu siajn vojojn. Ni uzas ĉiujn niajn fortojn por realigi tion, kaj mi pensas, ke laŭ la lernantaj opinioj ni kun fido povas kredi esti sur la bona vojo.

Bibliografio

- Chabrun, Catherine 2015: **Entrer en pédagogie Freinet**. Paris: Éditions Libertalia
 Ecole de La Grande Ourse 1983-2018: **En bref – Comment ça marche?** – Actualité.
<http://www.grande-ourse.ch/>
 Freinet, Célestin 2017: **Une éducation du travail**. In: **Le Nouvel Educateur** - 234.
 Paris: Çava-Expressions. pp. 51-53.
 Gasselin, Juliette 2009: “Vers une Méthode naturelle de Langues vivantes” In **Le Nouvel Educateur** - 193. Paris: ExpressionsII. pp. 53-55.
 Go, Nicolas 2009: “La Méthode naturelle de Freinet” In **Le Nouvel Educateur** - 193.
 Paris: ExpressionsII. pp. 28-35.
 Gyarmati Orsolya 2015: **Hagyd játszani a gyereket!**
<https://csaladhalo.hu/hatter/hagyd-jatszani-a-gyereket/>
 Kardos István 1984: **Tudósportrék**. Budapest: Kossuth Nyomda
 Konfuciusz 2017: **Beszélgetések és mondások**. Budapest: Helikon
 Morley, Tim 2012: **Learn Esperanto first** – TEDxGranta.
<http://www.youtube.com/watch?v=8gSAkUOEIsg>



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Morley, Tim 2017: **Tim Morley - "Springboard to Languages"** Polyglot Gathering.
<https://www.youtube.com/watch?v=It-2X-dfEv4>

Springboard to Language 2011: Project evaluation.
<https://www.escholar.manchester.ac.uk/uk-ac-man-scw:149504>

Szabó Kata 2012: "Alattvalók iskolája - interjú Vekerdy Tamás gyermekpszichológussal" *In Vasárnapi hírek*, 2012. november 18.

Szendi Gábor 2017: **Szárnyakat adni**. Budapest: Jaffa kiadó

Une alternative à la pyramide de Bloom 2009 - Formation et e-learning.
<https://didac2b.wordpress.com/2009/07/07/une-autre-pyramide/>

Vekerdy Tamás 2014: Iskolák?!?! - **Gyerekek, szülők és tanárok**. Budapest: Central Médiacsoport Zrt.

Wikipédia - **Taxonomie de Bloom**.
https://fr.wikipedia.org/wiki/Taxonomie_de_Bloom

Vilisics Ferenc 2016: **Hagyd a gyereket játszani!** – Öt évünk a finn óvodával.
<http://hellomagyarok.hu/karrier/hagyd-a-gyereket-jatszani-ot-evunk-a-finn-ovodaval>

**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Breve reconstituição histórica do desenvolvimento humano pelas lentes da Teoria da Atividade em Leontiev

Por: Newton Alves de Araújo³⁰araujo060416@gmail.com

Resumo:

O objetivo deste artigo, de natureza teórica, ainda não publicado, é o de compreender o desenvolvimento humano com base nos pressupostos marxistas presentes em Leontiev (1978), Luria (1979), Vygotsky e Luria (1996), Marx e Engels (2010) e de estudiosos que têm se dedicado a interpretar as ideias desses teóricos, dentre outros, Rigon et al. (2010), Kosik (2011) e Duarte (2013). Para tanto, buscamos resposta para a indagação que norteou este estudo: como se caracteriza o movimento da formação do homem ao se considerar seu processo histórico e ontológico a partir de sua relação com a natureza? Este estudo nos provocou no sentido de atribuímos novos significados acerca do processo de desenvolvimento do psiquismo humano, superando a concepção naturalizante da psicologia que desvaloriza nesse processo de desenvolvimento, dentre outros, os aspectos: relações sociais, formas de produção da sobrevivência e cultura. Ficou evidenciado que é somente no trânsito da consciência social (interpsíquico) para a consciência individual (intrapíquico), ao atuar sobre a natureza para suprir suas necessidades, do desenvolvimento de sua consciência, da fabricação e uso de instrumentos e signos, sobretudo a linguagem, do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, modificando suas ações em novas formas de comportamento culturais, que o homem se humaniza, processo esse denominado pela Teoria da Atividade em Leontiev de educação.

Palavras-chave: Formação do Homem; Perspectiva Histórica e Ontológica;

³⁰ É Doutor pela Universidade de São Paulo – USP, é Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, é Especialista em Matemática para o Ensino Médio pela Universidade Federal do Piauí – UFPI e é Graduado e Licenciado em Ciências Matemática pela Universidade Estadual do Piauí – UEPI. É servidor público federal, docente do Ensino Superior, professor de Matemática, lotado junto ao Centro de Ciências da Educação, na Universidade Federal do Piauí, na cidade de Teresina – PI. É revisor do periódico “Poiésis: revista do Programa de Pós-graduação em Educação” (UNISUL). É coautor dos livros: “As lentes da pesquisa: possibilidades de análise sobre formação de professores e práticas educativas” (2017); “Professores e futuros professores em atividade de formação” (2016) e “Educação matemática: contextos e práticas” (2010).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Trabalho; Desenvolvimento da Consciência; Linguagem.

Resumo

La celo de ĉi tiu artikolo, teoriaj en naturo, ankoraŭ ne eldonita, estas por kompreni homan disvolviĝon surbaze marksisma supozoj ĉeestas en Leontiev (1978), Luria (1979), Vygotsky kaj Luria (1996), Marx kaj Engels (2010) kaj kleruloj, kiuj dediĉis al interpreti la ideojn de tiuj teoriistoj, inter aliaj, Rigon et al. (2010), Kosik (2011) kaj Duarte (2013). Sekve, ni celas respondi la demandon kiu gvidis tiu studo: kiel karakterizis la movado de la formado de la homo fare konsiderante lia historia kaj ontologia procezo de ilia rilato kun la naturo? Ĉi tiu studo instigis nin atribui novajn signifojn pri la procezo de disvolviĝo de la homa psiko, superante la naturan koncepton de psikologio, kiu devigas en ĉi tiu evoluo, inter aliaj, la aspektojn: sociaj rilatoj, formoj de produktado de postvivado kaj kulturo. Oni rimarkis, ke ĝi estas nur en la trafiko de socia (interpsika) konscio al la individua (intrapsicika) konscio, agante sur la naturo por provizi siajn bezonojn, la disvolviĝon de sia konscio, la fabrikadon kaj uzadon de instrumentoj kaj signoj, pri la evoluo de iliaj pli altaj psikologiaj funkcioj, modifante siajn agojn en novaj formoj de kultura konduto, kiun homo homo, procezo nomata Teorio de Aktiveco en Leontiev pri edukado.

Ŝlosilvortoj: *Formado de Viro; Historia kaj Ontologia Perspektivo; Laboro; Disvolviĝo de Konscio; Lingvo.*

Abstract:

The objective of this article, of a theoretical nature, not yet published, is to understand human development based on the Marxist presuppositions found in Leontiev (1978), Luria (1979), Vygotsky and Luria (1996), Marx and Engels and of scholars who have devoted themselves to interpreting the ideas of these theorists, among others, Rigon et al. (2010), Kosik (2011) and Duarte (2013). To that end, we seek an answer to the question that guided this study: how is the movement of human formation characterized by considering its historical and ontological process from its relation to nature? This study provoked us to attribute new meanings about the process of development of the human psyche, overcoming the naturalizing conception of psychology that devalues in this process of development, among others, the aspects: social relations, forms of production of survival and culture. It has been evidenced that it is only in the transit of social (interpsychic) consciousness to the individual (intrapsychic) consciousness, acting upon nature to supply its needs, the development of its consciousness, the manufacture and use of instruments and signs, of the development of their higher psychological functions, by modifying their actions in new



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

forms of cultural behavior, which man humanizes himself, a process called by Leontiev's Theory of Activity in education.

Keywords: *Formation of Man; Historical and Ontological Perspective; Job; Development of Consciousness; Language.*

Introdução

Neste artigo, ainda não publicado, o objetivo é o de compreender o desenvolvimento humano a partir das contribuições teóricas da Teoria da Atividade em Leontiev. Na verdade, é parte da fundamentação teórica do estudo de doutoramento que desenvolvemos sobre o professor em atividade de aprendizagem de conceitos matemáticos.

Para isso, com o propósito de compreender a própria essência humana, no caso do estudo de doutoramento, do professor que ensina matemática, buscamos explicar o processo histórico e ontológico da formação do homem como ser social.

Para o empreendimento das explicações acerca dessa problemática, partimos do pressuposto de Marx (2006, p. 116) de que "o homem vive da natureza, ou também, a natureza é o seu corpo, com o qual tem de manter-se em permanente intercâmbio para não morrer [...] o homem é uma parte da natureza". E, como acrescentam Lessa e Tonet (2011, p. 17), "esta é a base ineliminável do mundo dos homens. Sem a sua transformação, a reprodução da sociedade não seria possível".

Esses pressupostos marxistas nos provocaram a refletir sobre a concepção do homem enquanto ser social a partir da sua relação com a natureza e daquilo que diferencia o "gênero humano" (DUARTE, 2013) das espécies animais e ainda sobre o lógico histórico do conceito. Cabe, então, a indagação que norteará este estudo: Como se caracteriza o movimento da formação do homem ao se considerar seu processo histórico e ontológico a partir de sua relação com a natureza?

Tendo como base os pressupostos marxistas presentes em Leontiev (1978),



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Luria (1979), Vygotsky e Luria (1996), Marx e Engels (2010) e de estudiosos que têm se dedicado a interpretar as ideias desses teóricos, dentre outros, Rigon et al (2010), Kosik (2011) e Duarte (2013), buscamos respostas para o questionamento ora registrado, a partir de uma perspectiva historicizadora.

O processo histórico e ontológico da formação do homem como ser social

Ao elucidarmos o movimento de formação humana, definido por Saviani (1991, p. 96) como "[...] o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo", também conhecido como processo de humanização ou ainda formação do psiquismo humano, preliminarmente, os teóricos marxistas explicam que as respostas às questões norteadoras deste estudo, devem ter como ponto de partida a análise daquilo que diferencia a atividade humana da atividade animal. Dito por outras palavras, "a caracterização daquilo que é próprio ao mundo construído historicamente pelos seres humanos" (DUARTE, 2004, p. 46).

Sobre a discussão em foco, de acordo com os pressupostos leontievianos, é pertinente acrescentarmos que, para se compreender o que é específico do homem, primeiro, há de se considerar suas características biológicas/características da espécie, embora que a análise dessas características não apresente elementos suficientes para assimilarmos o que é o ser humano em sua essência pois, como assevera Duarte (2013, p. 100),

[...] qualquer teoria sobre o ser humano que se pretenda fundamentar na ciência, não pode desconsiderar a origem biológica da espécie humana. Antes de tudo o homem tem sua origem decorrente da evolução das espécies, não sujeito a qualquer tipo de vontade consciente. Nesse sentido o ser humano é primeiramente uma espécie animal. É preciso ficar claro que ao estabelecer uma distinção entre as categorias de espécie humana e de gênero humano, não estou de forma alguma defendendo que o ser humano



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

não seja uma espécie animal, com origem na evolução das espécies. Sem a gênese biológica das características da espécie humana, não haveria o processo histórico de desenvolvimento do gênero humano.

Depreendemos do pensamento de Duarte, aparentemente, fundamentado em Marx e Engels (2010) na obra *A Ideologia Alemã*, que o primeiro pressuposto de toda história humana, como mencionado, é o de que os seres humanos são antes de tudo seres vivos, cuja existência está atrelada a sua base biológica e que, portanto, "[...] toda a historiografia deve partir desses fundamentos naturais e de sua transformação pela ação dos homens no curso da história" (MARX; ENGELS, 2010, p. 44).

A título de esclarecimentos, a expressão "transformação pela ação dos homens no curso da história", de acordo com os pressupostos marxistas, é entendida como sendo as características genéricas do ser humano, características essas que se desenvolveram ao longo da história da humanidade, decorrentes da própria ação do homem. No entorno desta problemática, Marx e Engels (2010, p. 44-45, grifo nosso), reforçam:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus *meios de existência*, e esse salto é condicionado por sua *constituição corporal*. Ao produzirem seus *meios de existência*, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material [...] O que os indivíduos são, por conseguinte, depende das *condições materiais de sua produção*.

O conteúdo da citação de Marx e Engels nos revela que somente a análise das características biológicas não garante chegar à essência do conceito "ser humano", como já foi dito anteriormente, uma vez que, como eles próprios

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

afirmam, precisamos também levar em conta o processo de "[...] transformação pela ação dos homens no curso da história". Assim, nos perguntamos: afinal, o que eles querem dizer com "ação dos homens"? E por que essa ação é tão relevante nesse processo?

Na interpretação que fizemos das concepções teóricas de Marx e Engels, o que se observa é que esses pesquisadores ao remeterem à expressão "ação dos homens", na verdade, estão se referindo àquilo que na perspectiva marxista é vista como atividade humana vital - o trabalho. Aquilo que distingue o homem dos demais animais. É pelo trabalho, como esclarecem, que "[...] ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material [...] O que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção".

Assim, ao afirmarem que os homens começam "a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse salto é condicionado por sua constituição corporal", entendemos que os homens deram início à produção de seus meios de existência, a partir, por exemplo, da descoberta da função das próprias mãos e do funcionamento da fala, se apropriando da matéria prima posta pela natureza (rochas, troncos de madeira, ossos, peles de animais etc.), transformando esses objetos em outros para atender suas necessidades vitais.

A título de exemplo que possa melhor ilustrar essa situação, destacamos que, de posse das rochas, os homens fabricaram ferramentas e armas, de corte ou percussão, emanando, portanto, novas funções para esses objetos de sua apropriação. Esse ato de criação gerou, assim, para eles novas necessidades de objetivação e de apropriação.

Dessa forma, como explana Leontiev (1978, p. 265), "cada geração começa,



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

portanto, a sua vida num mundo de objectos e de fenómenos criados pelas gerações precedentes". É exatamente aqui o momento em que se apreende a principal diferença entre o homem e os outros animais (MARK; ENGELS, 2010), muito embora, como esclarece Marx (2006, p. 117), saibamos que:

[...] o animal também produz. Ergue um ninho, um habitação, como as abelhas, os castores, as formigas, etc. Mas só produz o que é absolutamente necessário para si ou para os seus filhotes; produz apenas numa só direção, ao passo que o homem produz universalmente; produz somente sob a dominação da necessidade física imediata, enquanto o homem produz quando se encontra livre da necessidade física e só produz verdadeiramente na liberdade de tal necessidade; o animal apenas se produz a si, ao passo que o homem reproduz toda natureza; o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem é livre diante do seu produto. O animal constrói apenas segundo o padrão e a necessidade da espécie a que pertence, ao passo que o homem sabe como produzir de acordo com o padrão de cada espécie e sabe como aplicar o padrão apropriado ao objeto; assim, o homem constrói também em de acordo com as leis da beleza.

Embora encontremos nas abelhas, nos castores, nas formigas, no João-de-Barro e em vários outros animais, ações como as mencionadas por Mark e Engels (2010), estas ações, na perspectiva marxista, não são sinônimos de trabalho. Primeiro, porque no caso dos animais, a organização, assim também como a efetivação das mesmas são determinadas geneticamente, o que não provoca nenhum avanço no seu desenvolvimento. Esses animais sempre produzirão no mesmo feitio, como por exemplo, o João-de-Barro, que fabrica o ninho de barro no formato de forno. No caso particular dos homens, as ações e os resultados destas são sempre desenhados (ou idealizados) na consciência antes de serem construídos na prática. Eis a razão pela qual não se pode falar em trabalho como sendo as ações desenvolvidas por esses animais.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O trabalho é o tipo de atividade por meio do qual o homem não somente arquiteta materialmente a sociedade, a partir das suas capacidades de idear e de objetivar, mas também faz os baldrames para que se humanize, se torne um autêntico ser social (LESSA; TONET, 2011). Nessa perspectiva de cunho materialista, trabalho não remete a um conceito equivalente a emprego, atividade remunerada, profissão ou outros conceitos quaisquer associados ao processo de troca típico da sociedade capitalista, como comumente se ouve falar nos dias atuais. Remete-nos a um conceito chave por tratar de uma atividade prática, uma atividade produtiva.

Assim esclarecido, justifica-se o porquê de os homens por meio do trabalho demonstrarem a própria realidade em uma atividade objetiva, conforme a acepção teórica de Kosik (2011, p. 126):

Na produção e reprodução da vida social, isto é, na criação de si mesmo como ser histórico-cultural, o homem produz: 1) os bens materiais, o mundo materialmente sensível, cujo fundamento é o trabalho; 2) as relações e as instituições sociais, o complexo das condições sociais; 3) e, sobre a base disto, as ideias, as concepções, as emoções, as qualidades humanas e os sentidos humanos correspondentes.

Nesse contexto, especificamente no que tange ao cenário da atividade pedagógica, da organização do ensino, conforme os princípios teórico-metodológicos da Teoria da Atividade, o professor deve compreender seu trabalho como "atividade". Além disso, o significado de atividade é visto como o processo no qual a realidade sofre metamorfose movida por esforços criativos dos homens. Compreendido dessa forma, o trabalho se torna a forma original desta metamorfose. Portanto, quaisquer atividades de natureza humana mental e material são provenientes do trabalho. Essas atividades conservam sua peculiaridade principal



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

que é a transformação da realidade e das pessoas como ação (DAVIDOV, 1999).

Prestados os esclarecimentos que julgamos necessários nessa discussão sobre o processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, oportunamente, lembramos que este fenômeno não surgiu e se desenvolveu repentinamente. Trata-se de um fenômeno que teve início há milhões de anos, transcorrido através de um processo muito mais duradouro que o correspondente ao período do homem "civilizado" aos dias atuais e que compreende uma série de estágios. À época, à luz dos dados da paleontologia, Leontiev (1978) apresenta, de forma sintética, quatro estágios que caracterizam o processo da passagem dos animais ao gênero humano.

O primeiro estágio é o da "preparação biológica" e, conforme Leontiev (1978, p. 262), pode ser assim caracterizado:

Começa no fim do terciário e prossegue no início do quaternário. Os representantes, chamados australopitecos, eram animais que levavam uma vida gregária; conheciam a posição vertical e serviam-se de utensílios rudimentares, não trabalhados; é verossímil que possuíssem meios extremamente primitivos para comunicar entre si. Neste estágio reinavam ainda sem partilha as leis da biologia.

Em conformidade com Leontiev (1978), acerca das características do desenvolvimento humano, o autor sustenta a tese de que o homem tem origem animal e que no estágio da "preparação biológica" já se servia de utensílios rudimentares.

É interessante, ainda destacarmos que no referido estágio, impelido por suas próprias necessidades de subsistência, o homem (neste caso, os australopitecos) dá início ao processo de hominização, pois ao lutar pela sua sobrevivência não só se adapta ao meio como, também, começa a modificá-lo, ao empregar instrumentos de trabalhos ainda não preparados especialmente por ele, a



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

exemplo das lascas de pedra tosca (LURIA, 1979) para caça de animais e outras atividades.

Nesse estágio de desenvolvimento filogenético, o homem era regido, sobretudo por leis biológicas e, dessa forma, sua vida se dava por transformações imprimidas pelas forças hereditárias, também conhecidas por reações hereditárias, modos inatos de comportamento ou instintos (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 55). Por retratar o processo de hominização, recomendamos o filme "A Guerra do Fogo".

Disponível

em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=6A7okxazNRw&list=PL222E27B978B352DA>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

Além disso, como explanam Vygotsky e Luria (1996, p. 55), nesse estágio as forças hereditárias:

servem principalmente para satisfazer as necessidades básicas de um organismo. Sua função biológica é a de autopreservação e de reprodução. O principal traço distintivo das reações instintivas é que elas atuam sem terem sido aprendidas e são estruturalmente inerentes ao organismo. Imediatamente após o nascimento, uma criança move mãos e pernas, chora, suga o seio e engole o leite. Porém, nem todos os instintos amadurecem tão precocemente quanto a sucção e nem todos são funcionais imediatamente após o nascimento. Muito deles, o instinto sexual por exemplo, amadurecem muito mais tarde, apenas quando o próprio organismo atinge um estágio suficientemente alto de maturação e desenvolvimento. Contudo, mesmo esses instintos que amadurecem mais tarde caracterizam-se ainda pelo mesmo traço fundamental. Essa constitui a reserva inata de reações à disposição do animal como resultado de sua estrutura hereditária.

Depois dos australopitecos, os fósseis encontrados foram classificados como pertencentes ao estágio dos pitecantropos (ou *Homo erectus*). Trata-se de um estágio mais duradouro que o anterior por contemplar uma série de grandes etapas,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

sendo possível percebermos transformações qualitativamente superiores às do austrálpitoco, assim também como formas embrionárias de humanidade no que tange ao processo histórico e ontológico da formação do homem como ser social. O mencionado estágio finda com o advento do homem Neanderthal, espécie animal que já desenvolvia uma série sofisticada de tarefas semelhantes às do homem atual, porém num nível ainda não tão trabalhado, entre outras, a construção de abrigos, controle do fogo e remoção da pele dos animais.

O homem no estágio em foco, no que tange ao processo de desenvolvimento filogenético, ainda se encontrava submetido às leis biológicas, a traduzir-se por alterações anatômicas, transmitidas de geração a geração pela hereditariedade. No entanto, trata-se de um período que representa um grande avanço no processo de hominização.

Primeiro, por ser o período em que se dá início ao fabrico de instrumentos preparados especialmente pelo homem, de certa forma trabalhados, como por exemplo, a lâmina e a flecha. Em tais instrumentos, era possível identificar, como assevera Luria (1979, p. 76, grifo do autor), "[...] tanto o gume, com o qual o homem primitivo podia esfolar o animal morto ou cortar pedaços de árvore, como a 'lombada', a parte arredondada, que servia para manter-se comodamente na mão" (LURIA, 1979, p. 77-76, grifo do autor). E, segundo, porque este fato influenciou os primeiros formatos, mesmo embrionários, de trabalho e de sociedade (LEONTIEV, 1978). Ainda, conforme Leontiev (1978, p. 262, grifo nosso), no estágio em foco,

Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Mas *a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas*



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

leis objectivas próprias, leis socio-históricas.

Observamos, portanto, que a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem, manifestadas no estágio em discussão, decorrente da produção, fruto da atividade humana e de sua organização social, faz engendrar sobre o Homo erectus leis, ainda submetido às biológicas, como enfatizado anteriormente, leis que superam as da força da natureza, às quais Leontiev chama de leis objetivas próprias ou sócio-históricas. Essas leis são movidas por força e fruto das ações historicamente situados do homem enquanto ser social.

Em decorrência desse avanço, a realidade do homem, tanto a objetiva quanto a subjetiva também avança. E, assim, surgem novos instrumentos (de certo modo, num formato trabalhado), novas habilidades, conhecimentos e necessidades intrínsecas ao processo histórico e ontológico da formação desse ser social, transformando suas ações em "neoformações", ou o que Vigotski chama de funções psicológicas superiores.

Ao evocarmos os pensamentos de Vygotsky e Luria (1996, p. 52, grifo dos autores) sobre essa problemática, os autores afirmam que o avanço descrito representa, na verdade:

[...] o fim da etapa orgânica de desenvolvimento comportamental na sequência evolutiva e prepara o caminho para uma transição de todo desenvolvimento para um novo caminho, criando assim o *principal pré-requisito psicológico do desenvolvimento histórico do comportamento*. O trabalho e, ligado a ele, o desenvolvimento da fala humana e outros signos psicológicos utilizados pelo homem primitivo para obter o controle sobre o comportamento significam o começo do comportamento cultural ou histórico no sentido próprio da palavra.

Sobre o processo histórico e ontológico da formação do homem como ser social, especificamente no que se refere à hominização, o estágio em questão



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

termina com o advento do último estágio apontado por Leontiev (1978, p. 263) - "o do aparecimento do tipo do homem actual - o Homo *sapiens*. Ele constitui a etapa essencial, a viragem". Mas, por que Leontiev afirma isso? Eis a resposta que o próprio Leontiev (1978, p. 263) nos dá. Representa, sem dúvida, o momento em que o homem já se encontra totalmente completo por possuir "[...] todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. Em outras palavras, a passagem do homem a uma vida em que a sua cultura é cada vez mais elevada não exige mudanças biológicas".

Ao fazer essa afirmação, na verdade, Leontiev (1978, p. 264), esclarece que isso não significa dizer que no processo de humanização no estágio em tela tenham sido desprezadas as leis naturais ou "leis da variação e da hereditariedade". O que houve, portanto, foi uma viragem, como o autor refere: "apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução humana" (LEONTIEV, 1978, p. 263).

Dessa forma, entendemos que no processo de desenvolvimento humano, há prioridade dos fatores sociais sobre os de natureza biológica. Na visão dos pressupostos leontievianos, o desenvolvimento ontogenético da psique é assentado pelos processos de apropriação das significações das formas histórico-sociais da cultura, cujas leis são completamente diferentes das que regem os processos naturais (DAVIDOV; SHUARE, 1987).

Assim, em decorrência do trabalho na perspectiva definida anteriormente, do desenvolvimento da consciência, da fabricação e uso de instrumentos e de signos, em que de modo particular citamos a linguagem, o homem começou a atuar sobre a natureza para suprir suas necessidades, modificando suas ações em novas formas de comportamento culturais e, como acrescenta Lefebvre (1979, p. 38),

[...] no decorrer deste desenvolvimento, certos produtos adquirem, invariavelmente, uma existência autônoma. O aspecto mais



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

essencial e mais profundo do próprio homem, o seu pensamento e as suas ideias, parecem-lhe proceder de outra parte e de outro que não ele. As formas da sua atividade, do seu poder criador, libertam-se dele e o homem começa a crer na sua existência independente.

No processo em discussão, foram sendo desenvolvidas no homem o que Vigotski denominou de funções psicológicas superiores ou "funções culturais" (PINO, 2000), expressões que nos escritos de Leontiev e de Luria são, respectivamente, equivalente a "órgãos funcionais" ou "neoformações" e "motivos superiores/intelectuais". São capacidades tipicamente humanas, dentre outras, a percepção, a atenção mediada, a consciência, a reflexão, a criticidade, a análise, a memória cultural, o comportamento volitivo e o planejamento.

Importa destacarmos que, mesmo com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, os processos psíquicos naturais ou funções elementares (percepção elementar, atenção involuntária, memória natural/imediata, generalização etc.) não são eliminados frente ao desenvolvimento dessas capacidades superiores. O que ocorre é que elas - as funções inferiores ou "motivos biológicos do comportamento" (LURIA, 1979) - "[...] são estruturadas e organizadas segundo objetivos sociais e meios de conduta especificamente humanos", como bem esclarece Kozulin (2002, p. 117).

Como referido anteriormente, a fabricação e o uso de instrumentos e de signos, sobretudo a linguagem, que ao formar par com o trabalho se torna a coluna vertebral tanto no processo de formação da consciência quanto no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (LURIA, 1979), são fatores que contribuíram de forma preponderante para que "o homem se tornasse humano" (RIGON et al., 2010). Essas afirmações nos colocam diante da reflexão: por que, então, é dada à linguagem importância tão significativa nessa viragem?



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

É Luria (1979) quem nos dá a resposta ao discutir a temática "o trabalho e a formação da atividade consciente". Para o autor, no processo de transição da história natural dos animais à história social dos homens, a linguagem é a segunda condição desencadeadora para que ocorram mudanças fundamentais à atividade consciente dos homens, perdendo somente para o trabalho coletivo, conforme a perspectiva elucidada pelos pressupostos marxistas, em que se dá ênfase ao emprego dos instrumentos de trabalho.

Sobre essa problemática, parece oportuno acrescentarmos que, conforme Luria (1979), há vários papéis desempenhados pela linguagem, os quais desencadeiam nos homens a atividade consciente e a formação das capacidades psíquicas. Ao discutir sobre esses papéis, o autor se atém apenas a três deles por considerá-los essenciais no processo em foco: a capacidade de discriminação de objetos, bem como a abstração e a generalização.

O primeiro papel consiste em discriminar objetos/coisas, bem como dirigir a atenção para eles e, ainda, mantê-los na memória ao se nomear tais objetos ou mesmo eventos do mundo exterior, podendo o homem se apoiar em palavras, isoladas ou combinadas. Isso justifica o fato de o homem chegar a um nível de conhecimento capaz de lidar com objetos do mundo exterior, estando ou não presentes - o conhecimento teórico/científico. Para tanto, basta o homem pronunciar interna ou externamente uma palavra para que a imagem do objeto se faça presente e o coloque em condições de operar com tal imagem. Assim, elucidado, compreendemos que "[...] a linguagem *duplica o mundo perceptível*, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores [...] que surge como base na linguagem e pode ser usado pelo homem em sua atividade" (LURIA, 1979, p. 80).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O segundo papel da linguagem, que desencadeia nos homens a atividade consciente e a formação das funções psicológicas superiores, consiste em assegurar dois processos fulcrais no tocante à apropriação das significações de conceitos: a abstração e a generalização. O desenvolvimento desses dois processos, decorrente do entendimento de que as palavras de uma língua não apenas representam o trabalho de análise e de classificação de objetos/coisas mas, também contribuem na dinâmica de abstração das suas propriedades fundamentais. Assim, encontramos a justificativa para as palavras conscientes ocuparem representarem o "microcosmo da consciência humana", no entender de Vigotski (2009, p. 486).

Portanto, é isso que garante à linguagem um *status* que supera a condição de meio de comunicação, pois conforme o exposto, pode ser vista como o mecanismo mais importante do pensamento, em decorrência de garantir a viragem do pensamento empírico/sensorial ao teórico/científico na representação do mundo (LURIA, 1979). E além disso, como complementa Kopnin (1978, p. 24), a linguagem é, na verdade, "[...] uma forma de existência do conhecimento sob a forma de sistema de sinais. Daí a própria ciência atuar sempre na forma de certa linguagem [...]".

Sobre o terceiro papel da linguagem, o qual está interligado aos anteriores, representa o aspecto mais significativo no processo em discussão, uma vez que é o fio condutor de transmissão dos conhecimentos científicos agregados ao longo do processo histórico e ontológico da formação do homem como ser social. Vale registrar que o referido papel é decorrente da compreensão de que a linguagem é o veículo mais significativo do pensamento, nessa tríplice significação.

Assim, fica evidenciado que com a aparição da linguagem houve um grande avanço no que diz respeito ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

e, em decorrência, do desenvolvimento da consciência e da apropriação de conceitos, "[...] válido tanto para o homem adulto como para a criança cujas faculdades intelectuais estão ainda em formação", como tão bem lembrado por Moura et al. (2011, p. 45), apoiados nas acepções teóricas de Leontiev (s/d). Para reforçar a explicação sobre essa problemática, evocamos os pensamentos de Luria (1979, p. 81, grifo do autor):

Ao transmitir a informação mais complexa, produzida ao longo de muitos séculos de prática-social, a linguagem permite ao homem assimilar essa experiência e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado. Isto significa que com o *surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido dos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência.*

Diante desses esclarecimentos, apreendemos que, ao dar início ao desenvolvimento da consciência a partir do trabalho social, da fabricação e do uso de instrumentos e signos, sobretudo da aquisição da linguagem, os homens começam a atuar sobre a natureza para suprirem suas necessidades, modificando suas ações em novas formas de comportamento culturais e, assim, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores, fenômeno essencialmente humano e que o diferencia qualitativamente das outras espécies animais.

Assim, é a partir desse movimento que os homens vão se apropriando dos conceitos em geral, "[...] num processo de apropriações e de objetivações, viabilizado por meio do trabalho [...]" (RIGON et al., 2010, p. 19), reconstruindo seu percurso de desenvolvimento histórico e ontológico de formação como ser social.



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Considerações Finais

A discussão teórica apresentada neste artigo, respaldada pelo pensamento leontieviano, nos provocou no sentido de atribuímos novos significados acerca do processo de desenvolvimento do psiquismo humano, superando a concepção naturalizante da psicologia que desvaloriza nesse processo de desenvolvimento aspectos como relações sociais, formas de produção da sobrevivência e cultura.

Ficou evidenciado que é somente no trânsito da consciência social (intersíquico) para a consciência individual (intrapíquico), ao atuar sobre a natureza para suprir suas necessidades - o que pelos pressupostos teóricos do Materialismo Histórico e Dialético é cunhado de trabalho -, do desenvolvimento de sua consciência, da fabricação e uso de instrumentos e signos, sobretudo, a linguagem, do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, modificando suas ações em novas formas de comportamento culturais, é que o homem se torna humano.

A esse respeito, como tão bem lembrado por Rigon et al (2010), é nesse trânsito do social para o individual, mediado pelo trabalho, que o homem se apropria dos conceitos teóricos/científicos, ou melhor, se humaniza. Eis aqui o significado de educação para Leontiev. Nessa perspectiva de educação, Leontiev dá destaque à função da educação no processo de desenvolvimento do psiquismo humano. No entanto, é oportuno pontuarmos que esse teórico, ao chamar atenção da relevância da função da educação nos leva a uma reflexão e tomada de consciência das nossas ações de ensino enquanto professores.

Ao contrário das orientações didático-pedagógicas imbuídas da lógica formal, em que o professor prioriza tarefas (listas de exercícios, ditados de palavras soltas, tarefas etc.) e recursos didáticos de ensino preocupado apenas em cumprir o



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

currículo, muitas vezes, de forma não planejada, não intencional, por entendemos que isso poderá afetar negativamente o movimento de apropriação de conceitos teóricos, decorre desse entendimento a necessidade de se organizar o ensino numa perspectiva humanizadora, contra hegemônica. Estamos no referindo à perspectiva discutida neste estudo que concebe o conhecimento como produto da atividade humana em suas múltiplas dimensões e, em consequência disso, encarna o processo sócio-histórico de sua produção (RIGON et al, 2010).

Referências

- DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Progreso, 1987.
- DAVIDOV, V. “Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade” In CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M (Org.). *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus University Press, 1999.
- DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- _____. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- KOZULIN, A. “O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos” In DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução à Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 111-137.
- LEFÈBVRE, H. **O marxismo**. São Paulo: Difel/Difusão Editorial S.A., 1979.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LESSA, S; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral. v. 1 (Introdução Evolucionista à Psicologia)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martins Claret Ltda., 2006.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- _____ ; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- MOURA *et al.* "Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino" *In Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 1, jan./abr. 2011, p. 39-50.
- PINO, A. "O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano" *In Cadernos CEDES. Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética*. n. 24, p. 32-43, ano 1991.
- RIGON, A. J. *et al.* "Sobre o processo de humanização" *In* MOURA, M. O. de (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber livro, 2010. p. 13-44.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 40).
- VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Em busca da Literatura: tendências, desprestígios e impasses para o resgate de um ensino humanizador

Por: Larisse Marques Domingues³¹
&
Rafael Lucas Santos da Silva³²
i3rafael@hotmail.com

Resumo

No encaixo da pós-modernidade, essa era de individualização, especialização e desconstrução, há a disseminação da desconfiança em qualquer ideia de valores humanitários totalizantes, de acordo com Vargas Llosa (2013). Ainda, como afirma o autor, atualmente são poucos os críticos literários e teóricos que consideram as grandes obras literárias, pela sua própria substância que é *o fazer humano*, como modos de enriquecer a visão de mundo, tornando os homens melhores e mais civilizados. Neste apagamento de valores, a palavra “crise” ronda a disciplina de literatura. Mais precisamente, houve uma redução de sua função nos currículos escolares. A figura da crise tornou-se alvo crítico sujeito a diagnose e prognose por críticos literários motivados pelo reconhecimento da carência de debate intelectual. É sob esse aspecto da situação brasileira que se tratou de interrogar os documentos oficiais regidos pelo MEC, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* (PCNEM) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio* (PCN+), bem como as *Diretrizes Curriculares da Língua Portuguesa* do Estado do Paraná, para identificar como qualificam e conceituam o ensino de literatura. Mas em que se baseia essa importância concedida à literatura? As respostas, sempre à luz de interpretações de teóricos como: Antônio Cândido (2006; 2008), Leyla Perrone-Moisés (2000; 2006) e Mario Vargas Llosa (2009), têm por hipótese que não se pode ensinar literatura desconsiderando seu estatuto de representação da

³¹ É graduanda de Letras Português-Inglês na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. É professora de Língua Inglesa na Wizard.

³² É Graduado e Licenciado em Letras Português-Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE e Técnico em Hidrologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR. É Bolsista da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, exercendo a função de Secretário.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

humanidade, no sentido de que a disciplina de literatura volte a ser ensino humanizador. Através da leitura crítica das abordagens conceituais nestes três documentos oficiais, confrontadas com os conceitos e funções preconizadas pelos teóricos, buscou-se legitimar a hipótese promovida nesse artigo. Com efeito, sendo a disciplina de literatura rigorosamente interdisciplinar, encontra-se possibilidades para obter uma perspectiva e uma formação do estudante que ele não encontrará integralmente no estudo de outras disciplinas.

Palavras-chave: Ensino de literatura; Leitura; Práticas de ensino; Formação do leitor.

Resumo

En la maldormo de post-moderneco, ĉi tiu erao de individualizaci3n, especializaci3n kaj deconstru3ci3n, estas la disvastiĝo de malfido en ajna totalizando ideo de humanaj valoroj, laŭ Vargas Llosa (2013). Tamen, kiel la aŭtoro ŝtatoj, nuntempe estas malmultaj literaturaj kritikistoj kaj teoriistoj kiuj konsideras la grandan literaturan verkojn, laŭ sia propra substanco estas homa faru, kiel manieroj por riĉigi la mondon vido, farante la plej bona kaj plej civilizitaj homoj. En ĉi viŝi valoroj, la vorto "krizo" ĉirkaŭ la literaturo disciplino. Pli precize, estis redukto de ilia rolo en lernejo instruplanoj. La figuro de la krizo fariĝis kritika celo temo por diagnozo kaj prognozo de literaturaj kritikistoj motivita de rekono de la manko de intelekta debato. Estas sub tiu aspekto de la brazila situacio, ke ĝi estis pridemandanta la oficiala dokumentoj regas MEC, kiel la National Curriculum Parametroj - Middle School (PCNEM) kaj la Plano de Studoj Normoj Nacia + Lernejo (NCP) kaj la Plano de Studoj Gvidlinioj de la Portugala Lingvo Paraná Ŝtato, por identigi kiel por kvalifiki kaj koncepti la instruado de literaturo. Sed kia bazo estas ĉi tiu graveco donita al literaturo? La respondoj, ĉiam en la lumo de teoriaj interpretoj kiel Antonio Candido (2006; 2008), Leyla Perrone-Moisés (2000; 2006) kaj Mario Vargas Llosa (2009), havas hipoteze ke vi ne povas instrui literaturon malatentante lia kondiĉo reprezento de la homaro, en la senco ke literaturo disciplino reen al lernejo humanigante. Tra kritika legado de la koncepta aliroj en tiuj tri oficialaj dokumentoj, alfrontita kun la konceptoj kaj devoj fiksitaj de teoriistoj, serĉis legitimi la hipotezo promociita ĉi tiu artikolo. Fakte, de la disciplino rigore interfaka literaturo, estas ebloj akiri perspektivon kaj studento trejnado ke li ne plene trovi en la studo de aliaj disciplinoj.

Ŝlosilvortoj: Literatura instruado; Legado; Instruaj praktikoj; Formado de la leganto.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Abstract

In the track of post-modernity, this individualization, specialization and decunstruction era, a scepticism about any idea of universal humanitarian values has been disseminated, according to Llosa (2013). Moreover, as the author assures, currently, just very few literary critics and theorists assess the great literary works for their intrinsic aspect, which would be, the human doing, as an open door to the improvement of world perspective and men civilization and enhancement. Due to this obliteration of values, the word “crisis” surrounds the discipline of literature. More precisely, there has been a reduction in its exercise in schools’ syllabus. The frame of the crisis became a target for evaluation, submitted to diagnosis and prognosis from literary critics led by the acknowledgment of a poor intelectual debate. It is under this aspect of brazilian education that the official documents issued by MEC, The National Parameters for School Curriculum for basic education (PCNEM and PCMEM+), as well as the Curricular Guidelines for the Portuguese language teaching in the state of Paraná, have been analysed, aiming to identify how these documents qualify and conceptualise literature teaching. In which arguments do we base this importance attributed to literature? The answers, illuminated by theorists like Antônio Cândido (2006; 2008), Leyla Perrone-Moisés (2006; 2016) e Mario Vargas Llosa (2009), assume that it is impossible to teach literature ignoring its status of humanity representation, meaning that teaching literature must return to a humanizing teaching process. Through a critic reading of the conceptual approach in these official documents, confronted to the concepts and functions defended by the theorists, we have endeavored to legitimate the assumption promoted in this article. As a matter of fact, being the teaching of literature accurately interdisciplinary, we find possibilities to obtain such a perspective and formation that students may not acquire from other disciplines, separately.

Keywords: *Teaching of Literature; Reading, Teaching practices; Reader formation.*

Introdução

Concordamos com Sartre (1989) quando considera a literatura como um desvelamento da humanidade e do mundo. Nessa perspectiva, a literatura não é uma linguagem que encontra um fim em si mesma, mas, uma afirmação da realidade. Compreendemos que a realidade é sempre mais complexa, mais diversa, e a maior



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

importância da literatura, como nos lembra Trilling (1965), é “constituir a atividade humana que leva em consideração, da maneira mais completa e precisa, a variedade, a possibilidade, a complexidade e dificuldade” (TRILLING, 1965, p. 161). O professor, portanto, precisa possibilitar o aluno enxergar através das páginas do livro o mundo de experiências humanas do qual os gêneros literários, como produção artística, retira seu valor último — e a maior parte do seu significado, para trabalhar sobre a vida e o conflito de valores. Sendo assim, a disciplina de literatura não deve rejeitar um humanismo concebido como uma tentativa de basear a ética na razão.

Há, sem dúvida, uma crise do ensino de literatura. O declínio da aura literária no processo de ensino-aprendizagem é evidente, que Perrone-Moisés (2000) diz estar tão ameaçada ao desaparecimento.

O propósito de artigo é interrogar, a partir do aspecto da situação brasileira, os documentos oficiais regidos pelo MEC, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* (PCNEM) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio* (PCN+), bem como as *Diretrizes Curriculares da Língua Portuguesa* do Estado do Paraná, para identificar como qualificam e conceituam o ensino de literatura.

Fazer essa interrogação trata-se de interrogar qual a importância concedida à literatura pelo Ministério de Educação brasileiro. Pois sempre é necessário refletir sobre como está sendo utilizada a literatura na sala de aula. A hipótese é, portanto, que não se pode ensinar literatura desconsiderando seu estatuto de representação da humanidade. Como responder ao desafio de que os alunos vivam uma vida literária?

Trata-se, em suma, de reivindicar, de maneira esquemática, o valor da literatura, sua utilidade e pertinência que consideramos necessários para que ela volte a assumir, nos currículos escolares, o objetivo de formação do homem, já que a literatura, segundo Cândido (2008, p. 186.), “corresponde a uma necessidade



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

universal que [...] nos liberta do caos e portanto nos humaniza”.

Utilizando-se como método de análise a pesquisa bibliográfica, no segundo capítulo constatamos o nítido mal-estar com que o Ministério da educação tratou a disciplina de literatura, até o surgimento dos debates em torno da disciplina em 2006. Dessa forma, se busca demonstrar os benefícios do ensino de literatura à luz de interpretações de críticos literários como: Antônio Cândido (2006; 2008), Leyla Perrone-Moisés (2006; 2016) e Mario Vargas Llosa (2009), com vistas a conceber as possibilidades de uma disciplina *humanitas* com a sustentação de que a literatura amplia e apura a capacidade de espírito humano.

A possibilidade de uma disciplina *humanitas*.

Concordamos com Bauman (2001) que “*Fluidez*” e “*Liquidez*” são metáforas adequadas para captar a época presente; época de derretimento de padrões, códigos e regras, “destituindo assim a esfera pública de toda substância que não seja a do lugar em que as aflições individuais são confessadas e expostas publicamente” (BAUMAN, 2001, p. 39). Nesse cenário que nos descreve Bauman (2001) há, de fato, uma indiferença à esfera pública, e que ainda sim, os indivíduos buscam exemplos. Mas que nunca é um real encontro com o Outro, justamente essa possibilidade que Llosa (2009) considera que a literatura propicia:

Nada, mais que bons romances, ensina a ver nas diferenças étnicas e culturais a riqueza do patrimônio humano, e a valorizá-las como uma manifestação de sua múltipla criatividade. Ler boa literatura é [...] aprender, a sós e na urdidura das relações que nos ligam aos outros, em nossa presença pública e no segredo de nossa consciência, essa soma extremamente complexa de verdades contraditórias - como as chamava Isaiah Berlin - de que é feita a condição humana (LLOSA, 2009, p. 71).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Pode-se, facilmente, compreender os benefícios apontados por Llosa (2009) sobre a existência da literatura em nossa sociedade. Daí a importância de ser ler romances, pois

Se queremos evitar que com os romances desapareça, ou permaneça apartada no desvão das coisas inúteis, essa fonte que estimula a imaginação e a insatisfação, que nos aguça a sensibilidade e nos ensina a falar com força expressiva e rigor, e nos torna mais livres e nossas vidas mais ricas e intensas, é necessário agir.

Contudo, a noção de pesquisa aplicada ao ensino de literatura é, sem dúvida, problemática. Em termos de crise a questão é propriamente histórica: teremos prestígio, se pensarmos no período do ministro Capanema, na década de 1930 e 1940, que durante sua gestão como ministro da educação confere significativo destaque para a qualificação das bibliotecas e ao desenvolvimento do “espírito crítico” através do conhecimento das obras literárias e de atividades intelectuais do ser humano; mas teremos a promoção de aspectos operacionais, se pensarmos a partir da década de 1960, quando a literatura torna-se apoio para o ensino da língua-padrão.

Até o final do século XX, a literatura mencionada em sala de aula cada vez em reticência excessiva, por determinação governamental, sofre um crepúsculo no que concerne à sua importância para a formação do homem. E absorve-a, inteiramente, o ensino da língua que a utiliza como instrumento complementar. Como já era de esperar, o texto literário é colocado no mesmo patamar de textos de outra natureza, após as concessões dos parâmetros da reforma de 1996. Os textos literários como conhecimento humanizador é algo estranho na história do ensino brasileiro. O que torna o problema mais complexo e evasivo — isto é, uma questão propriamente



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

histórico-teórica. Merquior (1991) adverte que, a partir dessa perspectiva,

[...] não se pode deduzir que sua abrangência oferece uma base clara para um corpo de conhecimento, muito menos de conhecimento 'dominante'. Pois não é nada fácil transformar o escopo da literatura, de uma garantia de relevância e significação, em base de cognição teórica (1991, p. 246).

Portanto, a rigor, a presente pesquisa obedece ao preceito crítico proposto por Perrone-Moisés (2000) — o qual deve-se legitimar a inserção da disciplina de literatura no currículo escolar, apontando seus benefícios. Se, portanto, reconhecemos na literatura uma potencialidade que engloba a própria condição humana, seu benefício por excelência será o *ensino humanizador*. Esse termo de “humanizador”, porém, corre o risco de induzir a vários mal-entendidos. É, pois, de esperar a afirmação que isto não pode senão olhar o texto literário sob a ótica da teologia; de como provar que uma tradição de estudo dos textos literários de fato torna o homem mais humano?

Não há dúvidas para Perrone-Moisés (2000) que a leitura literária, nos colégios, é “uma disciplina tão ameaçada” (2000, p. 342). Conceber a disciplina de literatura como ‘literatura literária’ é, portanto, reconhecer seus benefícios. E os benefícios dessa concepção são apontadas por Perrone-Moisés (2000):

[...] a obra literária é sempre uma leitura crítica do real, mesmo que essa crítica não esteja expressa, já que a simples postulação de uma outra realidade coloca o leitor numa posição virtualmente crítica com relação àquilo que ele acreditava real. E, finalmente a escrita e a leitura literárias são exercícios de liberdade: liberdade no uso da linguagem, esclerosada e estereotipada no uso cotidiano, e liberdade do imaginário, oposto a uma suposta fatalidade da história (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 344).

Considerando agora o benefício quando estudantes do ensino médio tem em



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

suas mãos uma importante obra literária, logo veremos que a liberdade mencionada por Perrone-Moisés (2000) encontra um obstáculo que se desdobra em dois aspectos, no PCNEM: por um lado, a autora nos diz haver “uma excessiva preocupação com o ‘contexto social’, que aparece em todos documentos do MEC” (PERRONE-MOISÉS 2006, p. 25); por outro, a origem de uma desconfiança com relação aos textos literários canônicos (p. 26).

De acordo com Perrone-Moisés (2006), o obstáculo é inaugurado quando as comissões do ministério da educação para organizar o trabalho escolar estabelece a seguinte área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. A área prescreve às escolas novos métodos do processo de ensino-aprendizagem que, segundo Perrone-Moisés (2006), provoca a “minimização da importância da linguagem verbal” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 21); e chama nossa atenção para que a própria palavra “literatura” é apenas encontrada enquanto conhecimento “embutido no etc.” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 21).

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias³³ investigada em *Literatura para Todos* por Perrone-Moisés (2006), para quem o documento oficial do MEC enleia “despropósitos emitidos” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 20) contra a literatura, “tolerada apenas como uma das diversas formas de texto” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 21).

Perrone-Moisés (2006) visa deixar claro de que houve uma depuração — e bastante rigorosa — do ensino de literatura. Para confirmar tal procedimento, Perrone-Moisés (2006) utilizou da “excelente análise da crise do ensino secundário” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 24) realizada por Enid Yatsuda Frederico e Haquira

³³ O professor da UFRGS, Luís Augusto Fischer, chamou a área de “medonha”. Acusando-a de desprezo pela história da literatura. Ver a esse respeito o artigo *Cinco acusações contra o Enem*, publicado em 2009 na Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior: <http://www.andifes.org.br/?p=13622>.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Osakabe, que elencam três resultados da visão “populista” e “caritativa” que orienta a área:

- I. Substituição da literatura difícil por uma literatura considerada mais digerível;
- II. Simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos;
- III. Substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrase e resumos.

(YATSUDA & OSAKABE, 2004 *Apud* PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 25)

Depuração esta do ensino de literatura que autorizou “seu deslocamento a um plano insignificante nas preocupações pedagógicas do ensino médio” (YATSUDA & OSAKABE, 2004, p. 72 *Apud* PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 25). Assim sendo, Perrone-Moisés (2006, p. 29) confirma contundente:

Talvez o subversivo, hoje, seja ensinar os ‘autores canônicos’ (Dante, Cervantes, Shakespeare, Goethe, Balzac, Machado de Assis, Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade...), porque a literatura de massa está disponível aos alunos sem que eles precisem de ‘introdução’, e as informações superficiais sobre a realidade contemporânea estão em todos os jornais e televisões, ou na internet.

Nosso resumo é bastante esquemático, mas não comete nenhuma violência contra os argumentos de Perrone-Moisés (2006). Através de que caminhos é possível instituir a literatura literária como experiência formadora? Para pensar em possibilidades de instituí-la, recorreremos ao conjunto de dez teses propostas pelo professor Vítor Aguiar e Silva (1998a), escritas de forma convivente e magistral em *Teses sobre o ensino do texto literário na aula de português*.

Aguiar e Silva (1998) afirma que o ensino de literatura “tem sido ostensiva e agressivamente instrumentalizado, desde os anos 60” (1998b, p. 85), por isso



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

acredita que “na escola contemporânea, no limiar do século XXI, é uma urgente necessidade escolar, social e cultural, saber formar e educar leitores de textos literários” (AGUIAR E SILVA, 1998b, p. 88).

Vejam agora duas teses que nos permite traçar uma linha direta aos benefícios do ensino de literatura que propomos apresentar.

Tese II — Em todos os segmentos do sistema educativo, desde o 1º ciclo do ensino básico até ao ensino secundário, o texto literário não deve ser considerado como uma área apendicular ou como uma área periféricamente aristocrática da disciplina de Português, como uma espécie de quinta senhorial escondida nos arredores da grande cidade da língua, mas como o *núcleo* da disciplina de Português, como a praça maior dessa cidade, como a manifestação por excelência da memória, do funcionamento e da criatividade da língua portuguesa (AGUIAR E SILVA, 1998a, p. 24).

Tese IV — Ao longo do ensino básico e do ensino secundário, a disciplina de Português, tendo o texto literário como área nuclear, na perspectiva atrás delineada, deve desempenhar em papel central na educação das crianças, dos jovens e dos adolescentes [...] a formação e o desenvolvimento da sensibilidade e do gosto estéticos não são um luxo, um privilégio ou um adorno supérfluo, aristocráticos ou burgueses, pois que constituem uma dimensão primordial e constante, antropológica e socialmente, do homem. A escola de massa, que acolhe nos nossos dias crianças e jovens de múltiplos estratos sócias, alguns deles muito desfavorecidos, deve desempenhar também neste domínio um papel emancipatório, proporcionando a todos, a partir das suas diversidades culturais de origem e sem humilhar ou rasurar, o acesso a um capital simbólico que transcende as clivagens das classes e dos grupos sócias. Os autores clássicos não pertencem, enquanto tais, a nenhuma classe social (AGUIAR E SILVA, 1998a, p. 26).

A fixação dessas duas teses nos permite compreender um fato: a educação literária deve possuir a centralidade da disciplina de língua portuguesa.

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Os benefícios de ter os livros nas mãos.

Diante o exposto, devemos voltar finalmente aos seus benefícios. Ocorreu em 1972, a conferência de Cândido (2008), pronunciada na XXIV Reunião Anual da SBPC, na qual o crítico se refere a literatura “como força humanizadora. Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 2008, p. 73). De acordo com o autor, uma característica precisa ser esclarecida: “a função educativa [da literatura] é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico” (CANDIDO, 2008, p. 79). Assim, a literatura “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, p. 81); e para reconhecer a potencialidade do texto literário como conhecimento que engloba a própria condição humana, é preciso admitir três proposições:

(1) a obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; (2) mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração o real, (3) nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele (CANDIDO, 2008, p. 81).

O ser humano necessita de produção literária: é “uma espécie de necessidade universal de ficção e fantasia” (CANDIDO, 2008, p. 74), que aparecem concomitantemente as outras necessidades mais elementares. Ora, se o leitor encontra nas obras literárias uma humanidade que é a sua, “cujo contato humaniza o leitor” (CANDIDO, 2008, p. 82), então qual é o conceito atribuído por Antônio Cândido ao termo humanizar? O autor nos responde:

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2008, p. 84).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Humanizar-se, portanto, relaciona-se às instancias intelectual, social, emocional e perceptiva. Tornar-se mais humano, como concebe Candido (2008), significa crescer nos aspectos relativos ao conhecimento, na aquisição do saber, e, por conseguinte, na capacidade de reflexão crítica.

Da primazia de sua concepção de *literatura como formação do homem*, Antônio Cândido profere em 1988 uma conferência intitulada *O direito à literatura*, na qual ele situa a literatura como um “bem incompressível” a que todos têm direito: “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2006, p. 131).

Conceitos e qualificação sobre a literatura nos documentos oficiais regidos pelo MEC.

Após quatro anos de elaboração, procurando atender a necessidade de atualização da educação brasileira, surge o PCNEM como aurora educacional do século XXI. Com “propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem” (MEC, 2000, PCNEM, p. 05), o PCNEM está organizado em três áreas: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e sua Tecnologia e Ciências humanas e suas Tecnologias. Neste documento, o ensino da Literatura foi então “incorporada por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida em um espaço dialógico em que os locutores se comunicam” (MEC, 2000, PCNEM, p. 23).

O argumento que embasa tal reformulação do currículo recai sobre os supostos problemas enfrentados pelos professores em sala de aula, lançando mão da



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ideia de que “o conceito de texto literário é discutível” (MEC, 2000, PCNEM, p. 16). Com o objetivo de resolver tais problemas acima citados, o PCNEM dissolve então a disciplina em uma área “mais ampla”, fazendo do estudo de textos literários apêndice de uma área que visa “a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações.” (MEC, 2000, PCNEM, p.17, grifo nosso). Nessa perspectiva,

Comunicação é entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como um instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e “desconstrói” significados sociais (MEC, 2000, PCNEM, p. 17, grifo nosso).

A literatura, portanto, passa a ser considerada restritamente como grupo de discursos que se “constroem e desconstroem” em um âmbito social. É concebida como expressão pertencente à uma determinada esfera social, expressando somente a visão de mundo desta, longe de sua particularidade humanizadora, da expressão do conteúdo humano pertencente à todos os homens. Como o próprio PCNEM (MEC, 2000, p. 18) assim define:

Os conteúdos tradicionais de ensino da língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da Literatura são deslocadas para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a Literatura integra-se à área de leitura.

Segundo o PCNEM (2000), a leitura literária é tratada como qualquer outro texto veiculado nas práticas sociais cotidianas, como se não houvesse uma urgente necessidade de uma educação especificamente literária; como se ler uma carta de banco, um anúncio publicitário ou um poema de Fernando Pessoa requeressem a mesma disposição, como se sua compreensão fosse apenas uma questão de reconhecimento de códigos e mecanismos discursivos que se desenvolvem na vida

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

social.

Na versão complementar da PCNEM, intitulado PCN+, documento formulado com o objetivo de justificar as mudanças curriculares pelas quais o Ensino Médio estava passando, destaca-se como uma das incumbências do PCNEM o desenvolvimento da compreensão dos significados e visão de mundo dos alunos. Neste bojo, lista-se principalmente o estudo dos mitos. No entanto, segundo a proposta do PCN+ (2002), uma boa forma de estudar esses mitos da sociedade são os textos publicitários. Neste caso, a Literatura, onde definitivamente, tomam-se forma e expressividade os significados mitológicos por excelência, sequer é mencionada. Nesta reformulação da área Linguagens, Código e suas Tecnologias, os estudos literários são absorvidos completamente pelo “espaço dialógico”, obscurecendo, assim, sua função educativa fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais tem a intenção de delimitar as áreas de abrangência do ensino de Língua Portuguesa, assim como apontar os principais objetivos a serem atingidos pela disciplina. Isso quer dizer que, embora não determine direta e absolutamente as práticas adotadas pelo professor em suas aulas, o documento influencia a escolha das abordagens feitas, principalmente quando é lido sem qualquer ponto de vista crítico sobre as eventuais mudanças.

Onde está a literatura?

Convém lembrá-los, que uma das finalidades da educação para o Ensino Médio, permanece a do inciso III do artigo 35 da LDB de 1996: “O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento intelectual e do pensamento crítico” (Brasil. MEC, LDB, p. 15).

Ora, considerando-se as propostas em suas transformações, a literatura



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

passou ao largo da discussão de haver uma potencialidade, que seu ensino possa corroborar o objetivo do inciso III. O essencial é bem isso: a proposta do PCNEM como o PCN+, não considera uma especificidade do ensino de literatura. Mesmo quando o PCN+ nos informa que

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural. Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal (MEC, PCN+, 2002, p. 19)

Em primeiro lugar, reconhecer a literatura com “específica constituição estética” (MEC, PCN+, 2002, p. 19) pressupõe que ela esteja então inserida nos “*Conhecimentos de Arte*”, já que o PCNEM (2000) afirma que “conhecer arte no Ensino Médio significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos [...] fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão” (MEC, PCNEM, 2000, p. 46); entretanto, quando informa seus leitores em que “conhecimentos de arte” podem desenvolver sua competências, diz ser em “músicas, artes visuais, dança e teatro” (MEC, PCNEM, 2000, p. 46). Ora, não há nenhuma menção, da possibilidade de se atingir os objetivos (formação e o desempenho social do cidadão) através do conhecimento do texto literário.

Há, de fato, um nítido mal-estar nas propostas do Ministério da Educação. Ao longo de 6 anos, a estrutura da disciplina de literatura foi sendo abalada. Pode-se dizer que a disciplina de literatura era um navio furado que, lentamente, estava afundando.

É por isso que, em 2006, a partir de uma “discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Educacionais de Educacionais de Educação, professores e



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

alunos da rede pública e representante da comunidade acadêmica” (MEC, OCEM, 2006, p. 05), é publicado pelo MEC outro material para contribuir a prática pedagógica dos professores na escola: *Orientações curriculares para o Ensino Médio*.

A literatura, essa segregada, essa disciplina “ameaçada” tratada como subjacente a todas as especificidades que vem a ter, agora nas *Orientações* recebe um capítulo que lhe é de direito:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas (MEC, OCEM, 2006, p. 49).

As *OCEM* (2006) consideram pertinentes “as palavras de Antônio Cândido sobre a Literatura como fator indispensável de humanização” (MEC, OCEM, 2006, p. 54), mas para que o aluno leia como ser humano completo, com medo e deleite, segundo as *Orientações*, é preciso letrá-lo literariamente. Assim, é proposto o letramento literário.

Podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o. [...] Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária (MEC, OCEM, 2006, p. 55).

O que significa o surgimento dessa proposta de letramento literário? Que nessa nova proposta do MEC entendem como experiência literária o ensino de literatura, criticando portanto as propostas anteriores elaboradas que “gerou alguns problemas” (MEC, OCEM, 2006, p. 49). A propósito da “constituição estética”, por



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

exemplo, as *Orientações* diz quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, “quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será” (MEC, OCEM, 2006, p. 60).

Os professores, portanto, precisam ter estratégias orientadoras para seu aluno formar-se leitor de obras de referência das literaturas em língua brasileira, selecionando aquelas cuja leitura deseja partilhar com os alunos.

Assim, pode-se recuperar, na sala de aula, aquela coerência, de que fala Antonio Cândido (1995, p. 246), que se apresenta na construção literária poética, ficcional ou dramática, em seus diversos gêneros, responsável pela ordenação do caos. A leitura integral da obra literária – obra que se constrói como superação do caos – passaria, então, a atingir o caráter humanizador que antes os deslocamentos que a evitavam não permitiam atingir (MEC, OCEM, 2006, p. 65).

Assim, as OCEM (2006) traz a necessidade urgente de que o professor estabeleça na sala de aula as potencialidades da literatura e faça um esforço para se livrar dos preconceitos didáticos que o obrigam a cobrir um conteúdo de escolas literárias, em prejuízo de um conteúdo menos escolarizado e mais oculto, que é a leitura vagarosa da Literatura, pensando-se sobretudo no romance, talvez o gênero mais popular dentre os literários.

As *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa*, que são o documento norteador da prática pedagógica nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas públicas do Estado do Paraná, consideram o ensino de literatura a partir da Estética da Recepção e a da Teoria do Efeito, como fundamentos teórico-metodológicos. A partir dos quais, é necessário em primeiro lugar a “determinação do horizonte de expectativa do aluno/leitor. O professor precisa tomar



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

conhecimento da realidade sociocultural dos educandos, observando o dia a dia da sala de aula” (DCE, PARANÁ, 2008, 74). Após essa observação, o professor escolherá quais as obras literárias a serem trabalhadas. Conforme as DCE (2008), será privilegiado a fruição estética das obras literárias e, assim, “o primeiro olhar para o texto literário, tanto para alunos de Ensino Fundamental como do Ensino Médio, deve ser de sensibilidade, de identificação. O professor pode estimular o aluno a projetar-se na narrativa e identificar-se com algum personagem” (DCE, PARANÁ, 2008, 75).

Dessa maneira, as DCE (2008) apontam para uma leitura em seu caráter subjetivo, ao atribuir à literatura a função psicológica, pois, considera que é esta que “permite ao homem a fuga da realidade, mergulhando num mundo de fantasias, o que lhe possibilita momentos de reflexão, identificação e catarse”. (DCE, PARANÁ, 2008, p. 57).

Algumas conclusões.

Buscamos explicitar em nossas reflexões que a literatura bem vale seu ensino. Acreditamos ser a leitura do texto literário “sempre uma crítica do real”, uma “liberdade do imaginário” e, por conseguinte, “exercício da reflexão”, “afinamento das emoções”. Contudo, para que isso ocorra é necessário o próprio reconhecimento dessa potencialidade pelo MEC, o que, por sua vez, é extremamente recente e requiere aprimoramentos.

Pela própria origem da palavra, *buscar* implica *investigação*. A investigação explica que, se a literatura foi, desde a década de 1960, um modo instrumental de ensinar a língua, e com as concessões dos parâmetros da reforma de 1996, que resultou o PCNEM (2000) degenerando o ensino literário, como uma forma



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

equivalente de exclusão da formação do estudante que se forja nos caminhos da arte literária. Com poucos, mas contundentes manifestos contra esse mal-estar, o MEC reconhece e incrementa, em 2006, a necessidade urgente dos professores utilizarem a potencialidade humanista da literatura, para que seus alunos vivam uma vida literária.

Referências

Parâmetros Curriculares Nacionais. **Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias**. Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2017.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+): Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias**. Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> . Acesso em: 15 de junho de 2017.

Orientações curriculares para o ensino médio. **Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias**. Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf . Acesso em: 15 de junho de 2017.

Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Seção IV Do Ensino Médio**. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> . Acesso em: 15 de junho de 2017.

Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em 28 de junho de 2017.

BAUMAN, ZYGMUNT. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CÂNDIDO, ANTÔNIO. **Textos de Intervenção**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

_____. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2008.

LARROSA, JORGE. **La experiencia de la lectura**. México: FCE, 2003.

LLOSA, MARIO VARGAS. Em Defesa do romance. In: **A Cultura do Romance**. MORETTI, Franco (Org). São Paulo: Cosac Naify, 2009.

MERQUIOR, JOSÉ QUILHERME. **De Praga a Paris: Uma crítica do estruturalismo e do pensamento pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

PERRONE-MOISÉS, LEYLA. **Inútil Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. Literatura para Todos. In: **Literatura e Sociedade**. São Paulo, 2006.

SARTRE, JEAN-PAUL. **QUE É A LITERATURA?** São Paulo: Ática, 1989.

SILVA, VÍTOR M. DE AGUIAR. Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. In: **Diacrítica: Revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho**. Portugal, 1998a.

_____. As relações entre a Teoria da Literatura e a Didáctica da Literatura: filtros, máscaras e torniquetes. In: **Diacrítica: Revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho**. Portugal, 1998b.

TRILLING, LIONEL. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Lido, 1965.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A avaliação da aprendizagem de 2013 até 2016: uma revisão de literatura de revistas Qualis A1

Por: Sirineu Joaquim Banik Júnior³⁴
junior.banik@hotmail.com

Resumo

Levando-se em consideração que a avaliação de aprendizagem é um momento fundamental na percepção do processo de ensino, este trabalho objetivou levantar a produção sobre avaliação de aprendizagem em periódicos científicos com Qualis A1 em ensino, desde 2013 até 2016. Para tanto, utilizou-se o critério os trabalhos com título voltado para avaliação, partindo-se então para o resumo e, quando necessário, partiu-se para o referencial bibliográfico dos artigos. Encontrou-se que a visão dos autores converge para a necessidade de se aplicar a avaliação formativa, voltada para o desenvolvimento do aluno. Por fim, percebeu-se que não ocorreram grandes avanços nesta área, considerando como paradigma os trabalhos de Luckesi e Libâneo.

Palavras-chave: Ensino; Avaliação da Aprendizagem; Revisão Bibliográfica.

RESUMO

Konsiderante, ke la taksado de lernado estas fundamenta momento en la percepto de la instruado, ĉi tiu laboro celis levi la produktadon pri taksado de lernado en sciencaj revuoj kun Kvalito A1 en instruado, de 2013 ĝis 2016. Por tio, se la kriterio estas la verkoj kun titolo kiu estas celita por takso, komencante per la abstrakta kaj, kiam necesa, komenciĝante per la bibliografia referenco de la artikoloj. Oni trovis, ke la opinio de la aŭtoroj konverĝas la bezonon apliki la forman taksadon, enfokusigita al la evoluo de la studento. Fine, ĝi rimarkis, ke grandaj progresoj en ĉi tiu areo ne okazis, konsiderante kiel paradigma la verkoj de Luckesi kaj Libâneo.

Ŝlosilvortoj: Instruado; Lernado Takso; Bibliografia Revizio.

³⁴ É graduando em Física pela Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR, campus da cidade de Telêmaco Borba-PR.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Abstract

Considering the evaluation of learning is a fundamental moment in the perception of the teaching process, this work aimed to gather the production on evaluation of learning in scientific journals with Qualis A1 in teaching, from 2013 to 2016. For that, the criterion was used the works with a title for evaluation, starting with the abstract and, when necessary, the bibliographic reference of the articles were used. It was found that the authors' view converges to the need to apply the formative evaluation, focused on the development of the student. Finally, it was noticed that great advances did not occur in this area, considering as paradigm the works of Luckesi and Libâneo

Keywords: Education; Learning Assessment; Literature Review.

INTRODUÇÃO

O tema deste artigo de revisão surgiu de um questionamento em sala de aula sobre a existência de normas para se avaliar o estudante, o que gerou um breve levantamento bibliográfico na forma de um pré-projeto na disciplina de Introdução ao Conhecimento Científico. Com o interesse sobre o tema acentuado em mim, deu-se continuação ao trabalho levantando-se as produções em periódicos científicos que possuíam relação com o tema e com elevado conceito na Plataforma Sucupira.

O levantamento bibliográfico em forma de Artigo de Revisão alia o interesse por parte do docente em desenvolver no aluno a capacidade de pesquisar, selecionar informação e transmiti-la como a catarse de João Luiz Gasparin (2005) quando elenca os passos da Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani. Além do interesse do aluno em aprofundar-se no tema, como desenvolvimento pessoal e para futuros trabalhos que venha a desenvolver.

Parte-se das normas encontradas para avaliação, com foco inicial no Ensino Médio, mas que não se limitam apenas a esta etapa do ensino. Assim, a Lei nº 9394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional - LDB), propõe que a

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

avaliação tenha prevalência dos aspectos qualitativos sob os quantitativos, além dos resultados obtidos durante a aprendizagem prevalecendo sob o obtido em uma eventual prova final. Enquanto isso, os Parâmetro Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) ao tratarem sobre o Ensino de Física – o tema que se pretende aprofundar futuramente, devido a formação em desenvolvimento do autor – talvez justifiquem isso, quando abordam as competências que o ensino de Física no Ensino Médio deve dar ao aluno, nos quais podemos perceber aspectos qualitativos da ação aprendida, isto é, o aluno precisa conseguir compreender desde os fenômenos tecnológicos da sociedade perante a Física, até conseguir buscar e selecionar uma informação científica, atos que dependem de uma compreensão mais aprofundada, não cabendo apenas na quantificação do conhecimento.

A legislação e bibliografia não são seguidas em geral, fato levantado ao confrontar o que, por exemplo, Libâneo (2013) e Luckesi (2012) consideram e objetivam para a avaliação. O problema nesta prevalência do quantitativo no diagnóstico do aprendizado do aluno é demonstrado no exemplo de Both (1992 apud Both 2011) no qual a tentativa de transformar os aspectos qualitativos, do qual procuramos ao avaliar, em quantitativos é relacionado com o processo de um liquidificador, isto é, misturando-se vários resultados obtidos e tentando obter um único resultado sobre a absorção de conhecimento.

Este artigo pretende levantar a produção acadêmica referente a avaliação de aprendizagem ocorrida no ensino brasileiro, utilizando-se de artigos publicados de 2013 a 2016 em revistas que possuam avaliação de aprendizagem como seu tema, selecionadas através de pesquisa do nome das revistas com critério da área de avaliação “Ensino” ou

“Educação” na Plataforma Sucupira da Capes, em sua seção destinada ao

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Qualis dos Periódicos.

Quanto às revistas, filtrou-se através da busca pelas que possuam propostas claras em avaliação, assim, adicionou-se aos critérios de pesquisa o nome “Avaliação”. Excluiu-se as revistas cuja proposta não fosse avaliação escolar, como, por exemplo, avaliação na psicologia. E das revistas selecionadas, selecionou-se apenas os artigos que tratavam do tema do presente trabalho em português, excluindo da seleção os artigos que não tratavam da avaliação de aprendizagem ou do ensino, como os que tratam da avaliação de uma instituição.

Ainda, usou-se o critério de exclusão de artigos tratar de outro país que não o Brasil (quando direcionado para algum) ou de uma filosofia da educação muito específica (fugindo da aplicação em escolas públicas brasileiras), também se excluiu artigos que não possuíam como foco “avaliação da aprendizagem” ou “avaliação do ensino”. Quanto aos artigos de revisão de literatura também foram excluídos deste trabalho, para que se levantasse dados novos da área.

Assim, encontrando-se os artigos com título envolvendo avaliação, analisou-se posteriormente os resumos disponíveis neles, os que envolviam a avaliação de aprendizagem ou ensino foram mantidos. E quando a análise do resumo, título e palavras-chave não esclareciam, partiu-se para a revisão bibliográfica e analisou-se os temas levantados por ela, mantendo os artigos que incluíssem em suas revisões bibliográficas os termos de interesse para este artigo (citados no parágrafo anterior).

Seguindo os critérios para os periódicos, foram levantadas as revistas *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*; *Avaliação: Revista Da Avaliação Da*

Educação Superior; *Estudos Em Avaliação Educacional e Meta: Avaliação*. E



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

os artigos foram os de Afonso (2014), Cavalcante e Mello (2015), Freitas *et al* (2014), Marinho-Araujo e Rabelo (2015), Rangel *et al* (2016), Vieira e Bastos (2013).

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

APRESENTAÇÃO DOS ARTIGOS

Afonso (2014) aponta o processo de avaliação como demasiadamente focada no aluno, devido ao capitalismo em escala global, os agentes educacionais recebem o ônus dos resultados do aluno que ocorrem em geral através de exames classificatórios. Desta forma, a interação e mútuo esforço para a construção do conhecimento são desfavorecidos, outros fatores como a instituição e o sistema não recebem a devida atenção aos seus resultados avaliativos.

Cavalcante e Mello (2015) consideram a avaliação, assim como Afonso (2014), como um processo que depende dos esforços dos agentes educacionais (os alunos, os professores e a instituição), ainda, consideram que a avaliação precisa ter uma função de verificação do conhecimento, diagnosticando que devem ser feito para melhor a aprendizagem. Mas verificam a partir das concepções apresentadas por seus professores que a avaliação se resume a atribuição de nota, aprovação ou retenção.

Já Freitas *et al* (2014), classificam a avaliação em diagnóstica, formativa e somativa, apresentando que a que prevalece é a última, uma vez que a avaliação é utilizada como instrumento de medo e controle, levando os alunos a memorizar os conteúdos ministrados pelos professores por medo da reprovação. Isto vai de encontro com o que as autoras consideram como papel da avaliação, que se volta para uma função formativa, uma vez que teria o papel de

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

construir o conhecimento e desenvolver o aluno, sendo o professor quem acompanharia e auxiliaria este processo.

Enquanto isso, Marinho-Araujo e Rabelo (2015), consideram a avaliação como um amplo processo com pontos sutis no processo, o que não a deixa ser meritocrática. Segundo os autores, a avaliação deve estar preocupada com a formação do saber pelo aluno e considerar seu contexto temporal. Porém, há uma contradição no objetivo da avaliação e os meios pelos quais se buscam alcançá-los, devido a isso, a uma desconexão entre a função atribuída e a função desejada. Ainda, os autores consideram a avaliação por competências como meio de se integrar os diversos aspectos individuais do aluno em uma questão prática.

Rangel *et al.* (2016), abordam as competências e habilidades em seu trabalho, além disso, abordam as formas de avaliação e como esses temas interagem. Quanto a avaliação especificamente, Rangel *et al.* (2016) apresentam as gerações (e o desenvolvimento da concepção por trás deste tema) que se passaram, saindo de uma visão somativa para uma mais preocupada com a melhora da aprendizagem. Ainda, os autores levantam a influência das avaliações externas, uma vez que reproduzem numericamente os resultados e não levam em consideração pontos sensíveis dos contextos, as várias habilidades e o cotidiano em que se aplicam estas avaliações. Desta forma, perpetua-se a classificação enquanto se acredita na emancipação.

Vieira e Bastos (2013) utilizam-se de suas anotações nos diários de mestrado e doutorado, partindo disso, partem considerando a avaliação como muito normativa para questionar se o problema que a avaliação enfrenta não está na teoria. As autoras discutem baseadas em três temas levantados, sendo o primeiro um questionamento sobre o problema na avaliação estar oculto, o segundo se baseia



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

no paradigma de não existir uma forma e uma concepção de avaliação ideal e o terceiro uma busca uma coerência nos discursos dos docentes (isso dentro dos parâmetros amplos em que o processo avaliativo esta inserido).

DISCUSSÃO

Como um importante pilar na construção do conhecimento dos estudantes, independentemente do nível de escolarização em que se encontram, a avaliação da aprendizagem possui diferentes funções, podendo servir para o controle dos alunos ou para seu desenvolvimento. A legislação brasileira parte da premissa que a avaliação será aplicada de forma a se perceber avanços no desenvolvimento do aluno para, se necessário, corrigir eventuais erros e dar prosseguimento no conteúdo. Desta forma, limitar o processo avaliativo a mensurações quantitativas e classificatórias, tornando-a um mecanismo de seleção dos aptos (que avançarão no conteúdo ou na série) e os não aptos (que serão retidos). Assim, busca-se levantar qual é a visão atual da avaliação da aprendizagem, de forma a perceber para qual sentido ela se volta atualmente.

Iniciamos com o apontamento do trabalho de Rodrigues *et al.* (2014) que envolve a avaliação do aprendizado na proposta de um novo instrumento de avaliação para os cursos EaD, devido ao instrumento vigente na Universidade não se adaptar a todas as graduações ofertadas nesta modalidade nem que se adeque a dinâmica dessas.

Quanto aos artigos que abordam a avaliação da aprendizagem mais especificamente, encontraram-se trabalhos que levantam os conceitos das formas de avaliação, as gerações (no sentido de um trajeto histórico da avaliação) e o impacto do mercado na escola, o que impacta a avaliação e vice-versa.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Rangel *et al.* (2016) apresentaram um trabalho com foco nos conceitos de competências e habilidades, apresentando que no Brasil essa estrutura de exame foi introduzida no sistema de ensino pela criação do Exame Nacional do Ensino Médio. Porém, incluem em seu trabalho que analisar o ensino por competências e habilidades necessita de um modelo de avaliação nas escolas, sendo este somativo ou formativo. Frente a isso, está incluso nesta revisão apenas o trecho em que foi tratado sobre avaliação.

Rangel *et al.* (2016) descreveram as gerações dos processos de avaliação, sendo a primeira ocorrida no início do século XX em que se buscava a comparação rigorosa com um padrão, classificando o resultado do aluno de acordo com este padrão esperado de aprendizagem. O questionamento desta forma de se avaliar fez surgir a segunda geração que buscou usar a medição como instrumento para avaliação, não se limitando a ela (movimento que ganhou força entre 1930 e 1945). Quanto a terceira geração, foi caracterizada por considerar a avaliação como juízo de valor por parte dos avaliadores, assim, decidem o que é mais importante de se aprender e de também de se avaliar (ganhou força em período de Guerra Fria em que o ensino de ciências e matemática foi privilegiado pelas descobertas da corrida espacial).

No contexto da terceira geração se distingue a avaliação somativa e formativa, sendo a primeira “predominantemente classificatória e hierarquizante” e a segunda “aquela comprometida, não com os resultados, mas com a melhoria dos processos das aprendizagens, embora [...], ainda possa assumir características classificatórias”. (RANGEL *et al.*, 2016, p. 35). Ainda é apontado que para não ser excludente a avaliação formativa precisa estar alinhada com práticas emancipatórias para que se obtenha o esperado efeito nos alunos.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Já a quarta geração (e atual) busca ultrapassar os limites das anteriores, tendo como princípio ampla variedade de técnica, estratégia e instrumentos e ser executada tanto por professores quanto pelos alunos e outros atores; integrar o processo de ensino aprendizagem priorizando a avaliação formativa, dando importância para os feedback do progresso e dificuldades do aluno, considerando a negociação e fatores socioculturais, além do envolvimento do aluno em sala de aula. Por fim, deve-se dar preferência aos métodos qualitativos, mas sem a exclusão dos quantitativos (RANGEL, *et al.*, 2016).

Explorando as concepções de avaliação, Freitas *et al.* (2014) levantam os tipos, e as formas de uso (tradicionais e em uma visão mediadora da aprendizagem). Assim, as autoras classificam a avaliação em três tipos: a diagnóstica, a formativa e a somativa. Sendo a diagnóstica como a realizada no início do período letivo com a finalidade de se identificar previamente conhecimentos e habilidades da turma, assim, permite o direcionamento ou até modificações nos planos de estudo.

A avaliação formativa, por outro lado, é uma aplicada durante o processo de aprendizado com a finalidade principal de se perceber falhas de aprendizagem e o progresso dos alunos, permitindo ao professor verificar se os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados e se é necessário a realização de um trabalho de recuperação ou até mesmo de aperfeiçoar seu processo (FREITAS *et al.*, 2014).

Diagnóstica e formativa se misturam no trabalho de Cavalcante e Mello (2015) no qual citaram ser a diagnóstica o que Freitas *et al.* (2014) apresenta como formativa. Apesar disso, as autoras (primeiras apresentadas) dizem ser esse o conceito que os professores da graduação em saúde tinham para si, embora na realidade aplicassem uma avaliação somativa, que, para Freitas *et al.* (2014), têm função classificatória e quantitativa, analisando para isto os resultados da



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

aprendizagem obtidos pelo aluno no fim de todo o processo de ensino.

Freitas *et al* (2014) levantam a forma tradicional que a avaliação é aplicada, sendo o peso da classificação, exclusão e punição muito presentes. Assim, a avaliação torna-se um instrumento de controle utilizado para quantificar a memorização do aluno acerca do que lhe foi passado. O aluno é receptor do saber vindo do professor (exercendo junto a escola o papel de sujeitos autoritários desta relação).

Para que se consiga exercer esta autoridade, levanta-se o papel do medo (uma variável importante no controle disciplinar e social) com o implemento do castigo como instrumento, além de ameaças como forma de controle. Assim, quando a prova é utilizada como intimidação, deixa de exercer sua função no processo de avaliação e torna-se um instrumento de controle social, de punição e de disciplina. Dessa forma, a avaliação causa a descontinuidade e a segmentação do conhecimento.

Esse modelo de exclusão possui fatores históricos que se perpetuam, uma vez que os professores avaliam em consonância com a forma que foram avaliados. Replicase, então, um modelo de avaliação autoritária, excludente, voltada para a mensuração enquanto deveria ser um “instrumento de auxílio na transformação da educação” (FREITAS *et al*, 2014, p. 90).

Freitas *et al* (2014) apresentam em seguida a avaliação como mediadora de aprendizagem, uma forma de oposição ao modelo tradicional classificatório e autoritário. Nessa concepção de educação, professor e aluno refletem acerca dos objetivos a serem alcançados e buscam medidas para superar as dificuldades e, no que tange ao professor, deve mediar o desenvolvimento do aluno intervindo em seu aprendizado e voltando-se para a intensão elencada para avaliação, utilizando os erros para o desenvolvimento.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Neste contexto, um conceito apresentado foi o de que “a avaliação deve ser entendida como processo, como meio e não como fim. Não se pode conceber a avaliação fora de um contexto e nessa perspectiva a avaliação deve ser mediadora” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 92). Percebe-se aqui o enquadramento da avaliação mediadora com o conceito aplicado para a avaliação formativa, na qual busca-se utilizá-la para entender o desenvolvimento até o momento em que a aplica, permitindo a tomada de caminhos a partir do estabelecimento de objetivos alcançados e os que se devem alcançar. Ainda, é acrescentado que o processo avaliativo mediador ainda se caracteriza como um momento de aprendizado, destinado a propiciar o contínuo desenvolvimento do aluno.

Não se deve limitar a avaliação a seu exercício diariamente, mas sim a um contínuo acompanhamento do rendimento, do desenvolvimento e da associação de saberes do aluno pelo professor, de forma a contribuir para a aprendizagem do aluno (FREITAS *et al.*, 2014, p. 94). Faz-se necessária a compreensão por todos do Sistema Educacional de que o papel do professor não é quantificar o sucesso ou o fracasso do aluno, mas auxiliá-lo em seu desenvolvimento.

Os autores apresentados a seguir apresentam um ponto de convergência (o impacto do mercado) e outro de divergência, este último é a ênfase que o artigo traz, sendo Cavalcante e Mello (2015) voltado para a avaliação em um curso superior (logo, tem foco nesta etapa do ensino), enquanto Afonso (2014) deixa claro seu foco ser a avaliação no ensino não superior.

Quanto a convergência dos trabalhos, pode-se encontrá-la na escolha de Dias Sobrinho como paradigma para avaliação por Cavalcante e Mello (2015) devido a sua concepção sobre este tema partir de uma lógica de mercado, que possui foco nos resultados obtidos e tendo uma forte tendência de se submeter a educação a



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

determinados objetivos econômicos, sendo também um mecanismo de controle a partir disto.

Já Afonso (2014) aponta que a economia atinge o espaço escolar utilizando-se dos resultados centrados nos alunos, passando o ônus para outros agentes educacionais (como instituições de ensino) e justifica o controle, que como aponta, é também representada pela bonificação para escolas em que os alunos atingiram determinado resultado na classificação das escolas.

O foco da avaliação no aluno é, segundo Afonso (2014), um processo derivado do capitalismo em escala global, o qual se utiliza de exames para classificar os países de acordo com o desempenho dos alunos, traçando como paralelo as liberdades econômicas e individuais dos cidadãos com seus resultados, tendo este processo partindo do pressuposto das condições iniciais igualitárias.

Outra diferença que se levanta é o foco do sujeito da avaliação, já que Afonso criticou a centralidade do aluno, uma vez que entende a avaliação como um processo amplo, que envolve ainda a avaliação dos docentes e de políticas.

A centralização do aluno no processo de avaliação é um processo antigo, o que, na verdade, retoma o ato de mensurar o aprendizado como um exame classificatório (AFONSO, 2014). No trabalho de Cavalcante e Mello isso é evidenciado pela descrição dos professores do que importa na avaliação, tendo como discurso geral características de uma avaliação formativa, isso é, para estabelecer o que o aluno aprendeu e o que foi defasado para que se possa conceber a progressão do conteúdo ou reforço da matéria. Porém o que realmente se aplica são exames com intuito de aprovar o aluno ou não naquela disciplina.

Voltando ao ponto da avaliação externa como fonte de influência direta no processo de avaliação dentro da escola, Rangel *et al.* (2016) levantam que a avaliação



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

externa, ou seja, feita por atores exteriores ao contexto da escola, tanto no nível nacional quanto no internacional, comparam e classificam as escolas, de forma a afirmar um progresso ou regresso no desenvolvimento generalizado dos alunos no sistema de ensino. Essa generalização é criticada por Afonso (2009), Esteban (2008), Fernandes (2009) Santos (2008) e Torres (2000), pois a generalização pelos números ignora totalmente a

realidade social, a complexidade do cotidiano, as diversas habilidades desenvolvidas pelos alunos nos aspectos sociais, culturais e políticos, através de um modelo padronizado de qualidade tecnicista. Trata-se, portanto, de um projeto educacional sem partilha de poder: o que deve ser avaliado é definido, e os alunos são testados dentro desses padrões. (RANGEL et al. 2016, p.38).

Rangel *et al* (2016) dizem que o controle externo não cumpra com o objetivo de tornar igualitárias as oportunidades entre escolas com qualidades diferentes. Isso devido a uma triangulação dos atores, na qual eles se unem e se alteram de forma a manter os processos da avaliação acreditando a emancipação através da perpetuação da classificação e dos critérios de orientação de ações.

A avaliação é em geral tida como um processo amplo que integra vários fatores, como defende Afonso ao criticar a centralidade da avaliação no aluno e assim como defendem Marinho-Araujo e Rabelo (2015, p. 444):

A avaliação na educação deve ser entendida, [...] como um processo amplo, com desdobramentos coletivos e institucionais, além de individuais. Um processo que tem um compromisso para além dos produtos da educação e da classificação meritocrática de alunos, cursos, instituições, mas, principalmente, um processo com características educativas, pedagógicas, psicológicas, que deve ocupar-se da investigação acerca da formação humana e da construção da cidadania, considerando, sobretudo, questões intersubjetivas constituídas em tempos e espaços específicos.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Ao tratar da avaliação como um processo que envolve a esfera institucional, coletiva e individual Marinho-Araujo e Rabelo a abordam como parte de um processo de construção da formação para a cidadania e com o próprio pessoal do educando.

Corroboram com Marinho-Araujo os já citados Cavalcante e Mello (2015) que têm a avaliação como parte do projeto pedagógico político e que abriga diferentes visões e agentes do ensino (instituição, professores e alunos). Além disso, a avaliação pode ser pensada e aplicada de maneiras variadas, podendo ser vista como forma de mensurar a aprendizagem ou de diagnosticar e direcionar atividades para o ensino do aluno.

Marinho-Araujo defendem a avaliação por matrizes de competência. A competência pode ser compreendida como a capacidade de utilizar conhecimentos diversos e suas fontes no contexto, sendo este a escola ou outro, de forma a realocar os recursos e utiliza-los nas variadas situações. Mas esse conceito possuiu um longo desenvolvimento histórico, sendo incluído em suas características os fatores subjetivos e socioculturais apenas recentemente.

O conhecimento e a competência não se confundem, embora a criação de competência necessite de conhecimento, a escolha de qual conhecimento utilizar para cada situação é que determina a competência. Assim, para se alcançar tal objetivo deve-se buscar variados instrumentos de coletas de dados e que se diferenciem também em abordagem, tais como questionários, provas, *workshops*, portfólios, etc.

Observando o panorama geral da produção acadêmica acerca do tema avaliação percebe-se a tentativa de torna-la mais educativa e, representando esta tendência Viena e Basto (2013) apresentam uma análise ocorrida acerca da

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

avaliação, partindo da negativa visão geral que, como outros autores aqui apresentados concordam, não está voltada para o desenvolvimento, mas para a classificação, além de causar traumas deste processo nos estudantes.

Partindo da premissa de que “os problemas da avaliação podem estar na teoria e não **apenas** na prática” (VIENA, BASTO, 2013, p. 100, grifo nosso) as autoras dizem que as teorias de avaliação são muito engessadas, não se interrogam acerca da natureza, consequência e interesses, ideologias, as funções que desempenha e os fins para cada função oculta ou não. Assim, ao levantar a possibilidade de o problema na avaliação poder estar onde não o vê, defendem que a avaliação se naturalizou de uma forma que impede a mudança, de tal forma é que o aluno não reage perante a uma avaliação não educativa. Corrobora a isso a ideia de que o aluno aprende a ter sucesso e a ser avaliados por reconhecerem as competências através de sinais exteriores.

O aluno sabendo das condições, tais como atingir a maior nota possível é sinônimo de sucesso, trabalha com a situação como uma negociação, em que todo o processo se mantém sem contestação, “criando a ilusão de que não há problemas, reforçando a sua existência” (VIEIRA, BASTO, 2013, p. 108).

Quanto à preservação do aluno em estado de repouso perante uma avaliação não voltada para seu desenvolvimento, Afonso (2015) acrescenta que isso coopera para a permanência sem mudança na educação um sistema antagônico às mudanças necessárias para uma avaliação voltada para o desenvolvimento do aluno.

Temos ainda a posição do aluno quanto a mudanças, apresentada como um problema propor uma avaliação dialógica e participativa, que leva o aluno a criticamente se avaliar, preferindo ele uma decisão externa. Para demonstrar este fato, foram apresentadas as anotações do diário de aula do mestrado das autoras,

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

onde ao se propor uma autoavaliação como parte do componente de classificação uma aluna foi contrária, de forma a preferir não realizar a autoavaliação se possível, o que levantou a discussão em toda a turma. Em contraponto uma das autoras (que era aluna nesta ocasião) levantou que se abster desta autocrítica é afirmar que ela não possuía valor e não estaria pronta para as práticas escolares. (VIEIRA, BASTO, 2013).

Todo este ocorrido evidencia o paradigma da ideia do aluno de que só é válida a avaliação externa, do professor e pelos critérios que este construir, o que faz o ato de avaliar ser um momento de se sujeitar e não de ser um sujeito para o aluno e, ainda, justifica o direito da seleção e a exclusão dos sujeitos, conhecimentos e culturas pelo professor (VIEIRA, BASTO, 2013).

Partindo para outra perspectiva, no segundo tema abordado pelas autoras é levantado que “qualquer que seja a racionalidade que opera na avaliação, ela nunca estará isenta de tensões e dilemas” (VIEIRA, BASTO, 2013, p. 115), utilizando-se de anotações sobre uma discussão ocorrida durante o mestrado em que se levantava distinções entre

“conversa” e “avaliação” e entre “intenção formativa” e “avaliação formativa”.

Conclui-se, então, que não é possível cumprir a proposta de uma avaliação para a educação acreditando que existe um método ideal de se fazer e de pensar este tema, assim, não haveria uma forma de pensar e refazer a avaliação.

No último tema discutido levantou-se, inicialmente, as respostas que os professores deram aos questionários aplicados, encontrando-se que a maior parte dos deles afirmam aplicar princípios avaliativos educativos, como “participação, transparência, inclusividade [sic], justiça, negociação e a diferenciação” enquanto

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

uma minoria coloca que o aluno participa da definição dos critérios de avaliação e das atividades, indicando uma escassa negociação da avaliação no que tange o papel do aluno na avaliação (VIEIRA, BASTO, 2013, p. 116).

Quanto à avaliação possuir parâmetros amplos ainda, descreve-se uma fala sobre um docente que fizera mestrado com uma das autoras em que aponta não se conhece as práticas avaliativas de quem se compartilha o recinto em um conselho de turma, ou seja, seus colegas de profissão.

A complexidade e dificuldade de se buscar uma coerência entre discursos, concepções e práticas é dado pelo meio de se alcançar ser através também da experimentação reflexiva e correção, incluindo a identificação das contradições e a construção negociada de um referencial fundamentado em princípios de ação validada pelos atores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou levantar a produção sobre o tema Avaliação da Aprendizagem em periódicos acadêmicos com Qualis A1 em educação no quadriênio 2013-2016.

Os autores levantados apontam para uma necessidade de perceber a avaliação da aprendizagem como um processo, que constantemente necessita de ajustes para se adequar o ensino em uma trajetória condizente com a realidade em que está, com a diversidade social da região. Acerca disso, avaliações externas e o movimento do mercado a nível internacional, tratando a avaliação como mercadoria e o aluno como educando influenciam na forma que se percebe a avaliação e o ensino, de forma a permitir uma manipulação do sistema para a perpetuação da forma tradicional de avaliação, distanciada da emancipação do aluno. Além dos

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

fatores externos, as mudanças causam desconforto nos próprios alunos.

As concepções de avaliação apresentadas mostram objetivos diferentes para avaliação, sendo ela diagnóstica (para se estabelecer conhecimentos prévios), formativa (durante o processo de aprendizagem e com o intuito de se perceber progresso e dificuldades na aprendizagem) e a somativa (classificatória e excludente, pois compara a aprendizagem a partir de um parâmetro desconsiderando os diversos fatores que permeiam esta questão). E o processo histórico da construção destes conceitos e discussões acerca da avaliação da aprendizagem os classificou em quatro gerações, sendo a quarta a que se encontra em processo até hoje.

Os autores demonstram aversão à forma de avaliação somativa, assim como a necessidade e anseio na implantação da avaliação formativa no ensino, de construção orgânica envolvendo todos os atores (professor, alunos, instituição), pois foi apontado que a passividade destes atores perpetua a avaliação como excludente e classificatória, privilegiando dados quantitativos e desconsiderando a variedade de fatores que interferem no processo de construção do saber.

Por fim, baseando-se nos trabalhos de Libâneo (2013) e Luckesi (2012) como paradigma no que tange a forma que a avaliação deveria ser aplicada, e por estarmos na quarta geração das discussões acerca do tema, sem ainda termos avançado significativamente em para uma avaliação formativa e processual, a área aparenta não ter avançado a ponto de alcançar o modelo desejado. Mesmo assim, as produções aqui levantadas possuem uma convergência para uma visão de desenvolvimento do aluno como a prioridade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Questões, objetivos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1947/1741>.

Acesso em: 24 out. 2017.

BOTH, I. J. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina.** 3.ed.rev. – Curitiba: Ibpex, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Poder executivo: Presidência da República. 1996.**

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio 2000a. Bases Legais.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acessado em: 09 jun. 2017.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio 2000b. Ciências da Natureza,

Matemática e suas Tecnologias. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acessado em 10 jun. 17.

CAVALCANTE, L. P. F.; MELLO, M. A. Avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em saúde: concepções, intencionalidades, reflexões. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 423-442, jul. 2015. Disponível em <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2277/1974>.

Acesso em: 24 out. 2017.

FREITAS, S. L. et al. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica.

Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan./abr. 2014. Disponível em <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/217/pdf>.

Acesso em: 24 out. 2017.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**.

22.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; RABELO, Mauro Luiz. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S.l.], v. 20, n. 2, jul. 2015. ISSN 1982-5765. Disponível em

<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2278>. Acesso em: 30 ago. 2017.

RANGEL, M. et al. A Trajetória das Competências e Habilidades em Educação no

Brasil: das avaliações em larga escala para as salas de aula. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 29-47, jan./abr. 2016. Disponível em <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/951/pdf1>.

Acesso em: 25 out. 2017.

VIEIRA, I. F. G. F. F.; BASTO, O. M. S. P. de. Em busca de uma avaliação mais educativa.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 5, n. 13, p.98-125, jan./abr. 2013.

Disponível

em

<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/171/223>.

Acesso em: 25 out. 2017.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Galileu Galilei: um viajante em terras capixabas

Por: Tércio Girelli Kill³⁵

&

Filicio Mulinari e Silva³⁶

filicio@gmail.com

Resumo

O intuito maior concernente às finalidades desse texto foi o de contemplar o professor de matemática com uma possível via de utilização da história da matemática nos âmbitos escolares ou em outros espaços. Partindo de uma narrativa fictícia, foram inseridos dados reais provenientes de uma pesquisa de doutorado que objetivou investigar, dentre outras coisas, as concepções sobre o conceito de infinito dos estudantes de licenciatura plena em matemática que estudam em instituições de ensino superior capixabas. Pretende-se, portanto, por em relevo alguns encaminhamentos provisórios oriundos da pesquisa mediante a construção de uma

³⁵ É Pós-doutor pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, é Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, é Mestre em Educação pela mesma instituição e Graduado e Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. É servidor público federal, professor do magistério superior, Adjunto II, lotado na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, na unidade da cidade de Goiabeiras – ES, ministrando as disciplinas de Matemática I e II, Estágio, Didática. Atua também junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES desde 2013. É integrante do Projeto de Pesquisa sobre “NIEPACIS – Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Processos de Aprendizagem, Cognição e Interação Social”. É Coordenador do Projeto de Extensão sobre “LAMATI”. É Coordenador do Projeto de Iniciação a Docência – PIBID. É membro do Corpo Editorial da “Revista História da Matemática para professores”.

³⁶ É doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, é Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, é Graduado e Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz – FACIBRA, é Graduado e Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. É servidor público federal, docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, professor de Filosofia, lotado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES. Ministra as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Bases Sócio-filosóficas da Educação e Introdução a Filosofia. Atua no Núcleo de Arte e Cultura. É revisor do periódico “Interespaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade”. É autor de artigos científicos na mídia especializada nacional. É autor dos livros “Lógica II” (2015) e “Filosofia da Linguagem” (2015). É coautor dos livros “Filosofia da Linguagem e da Lógica” (2017), “Pragmatismo, Filosofia da Mente e Filosofia da Neurociência” (2017), “Filosofia Contemporânea: Lógica, Linguagem e Ciência” (2013) e “Psicanálise em Perspectiva III” (2012).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

narrativa que possa ter algum tipo de uso didático.

Palavras-chave: Infinito; Educação Matemática; História da Matemática; Ensino.

Resumo

La ĉefa celo de ĉi tiu teksto estis kontempli la matematikan instruiston kun ebla maniero uzi la historion de matematikoj en lernejoj agordoj aŭ en aliaj spacoj. De fikcia rakonto, realaj informoj estis enmetitaj de doctora esplorado, kiu celis esplori inter aliaj aĵoj la konceptojn pri la koncepto de malfinio de studentoj plenplenaj en matematikoj, kiuj studas en institucioj de supera edukado en la stato de Espírito Santo. Oni celas reliefigi iujn provizorajn referencojn de la esplorado per la konstruo de rakonto, kiu eble havas tipan tipan uzadon.

Ŝlosilvortoj: Malfinio; Matematika Edukado; Historio de Matematikoj; Instruado.

Abstract

The main purpose of this text was to contemplate the mathematics teacher with a possible way of using the history of mathematics in schools or other spaces. From a fictitious narrative, real data were inserted from a doctoral research that aimed to investigate, among other things, the conceptions about the concept of infinity of undergraduate students in mathematics who study in institutions of higher education in the state of Espírito Santo. It is intended, therefore, to highlight some provisional guidelines derived from the research through the construction of a narrative that may have some kind of didactic use.

Keywords: Infinity; Mathematical Education; History of Mathematics; Teaching.

Introdução

O intuito maior concernente às finalidades desse texto foi o de contemplar o professor de matemática com uma possível via de utilização da história da matemática nos âmbitos escolares ou em outros espaços. Partindo de uma narrativa fictícia, foram inseridos na narrativa dados reais provenientes de uma pesquisa de doutorado que objetivou investigar, dentre outras coisas, as concepções sobre o conceito de infinito dos estudantes de licenciatura plena em matemática que estudam



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

em instituições de ensino superior capixabas. Pretende-se, portanto, por em relevo alguns encaminhamentos provisórios oriundos da pesquisa mediante a construção de uma narrativa que possa ter algum tipo de uso didático.

Os dados foram obtidos junto aos alunos de licenciatura, que voluntariamente responderam a um questionário que teve como propósito principal a coleta de informações que poderiam indiciar a respeito das imagens conceituais dos estudantes sobre o conceito de infinito, detalhadas no seio da narrativa. O termo imagens conceituais é oriundo das contribuições de Tall e Vinner (1981) que pode ser entendido como algo não verbalizado na mente associado a um determinado conceito. Pode ser uma representação visual do conceito, caso seja possível, pode ser também uma coleção de impressões ou experiências. As representações visuais, as figuras mentais, as impressões e as ditas experiências relativas ao conceito poderão ser verbalizadas. Particularmente, tais verbalizações constituem o ponto de partida das análises.

O método que possibilitou o levantamento de dados para a composição do texto constitui-se num híbrido situado entre dois princípios procedimentais citados por Sad e Silva (2008), a saber, o mapeamento de informações e a análise de conteúdo, que de acordo com as autoras consistem respectivamente em:

[...] a partir de diversos dados obtidos de vários modos (por: obras selecionadas, entrevistas, documentos, etc), de acordo com os objetivos do pesquisador, vai-se cruzando tais dados e extraindo informações que se coadunam reforçam ou complementam [...] geralmente feita a partir de textos (podendo ser estendida a outros tipos de comunicação); para os quais se busca uma atitude interpretativa, por meio de técnicas de validação, as quais podem ir desde uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo em estudo, até uma análise categorial que envolva quantificação, por números e porcentagens (SAD; SILVA, 2008, p.29).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Uma vez elencados os propósitos do texto, bem como alguns marcos teórico-metodológicos, passemos a uma descrição da “experiência” do matemático Galileu Galilei (1564-1642) como visitante em terras capixabas.

A viagem de Galileu por terras capixabas não poderia ter sido mais adequada, por conta de suas reflexões sobre o infinito publicadas na obra *Dois Novas Ciências* no ano de 1638. O uso de fontes primárias é uma estratégia para introduzir a História da Matemática em sala de aula procurando uma melhor compreensão de conceitos controvertidos, como é o caso do infinito. Apenas usar e mencionar o infinito em cursos de licenciatura parece não ser suficiente para que os estudantes construam significados desse conceito.

Galileu integra os quadros do magistério capixaba

Os alunos estavam bastante ansiosos, afinal de contas aquele era o primeiro contato com o grande físico, astrônomo e matemático, Galileu Galilei aprovado num concurso de seleção para professores numa certa Universidade do Estado do Espírito Santo. O italiano de Pisa estava relativamente adaptado ao idioma e ainda se ambientando ao aquecimento global e outras especificidades socioculturais do século XXI.

É bem verdade que nem tudo foram flores na chegada do novo professor. Alguns colegas professores queriam impedir a posse do novo docente sob a alegação que ele não possuía o credenciamento necessário para assunção ao cargo, pois Galileu não concluiu nenhum curso superior. Ainda assim, reconheciam que seu *currículo* incluía passagens como professor de matemática em Pisa e em Pádua, além de várias outras produções científicas que o tornavam apto para a cátedra. Por fim, a direção da faculdade optou por conceder o posto de trabalho ao professor



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Galileu por conta do *marketing* que havia em torno de seu nome.

As dificuldades de Galileu relativas as primeiras semanas de aula não residiam apenas na rejeição por parte de alguns colegas de trabalho. Por conta da baixa visão, o novo professor solicitou o auxílio de um assistente para as aulas. Pedido que foi prontamente atendido pela instituição. O assistente indicado para auxiliar nas aulas de Galileu era uma pessoa religiosa e ocupava o cargo de técnico educacional na instituição de ensino. Foi inclusive por meio de seu auxiliar que Galileu ficara sabendo que fora absolvido no ano de 1999 da acusação de heresia imputada pelos dirigentes católicos séculos atrás.

Os primeiros contatos entre Galileu e seu auxiliar foram harmoniosos, ao ponto do professor revelar onde esteve durante os vários séculos, enquanto a história o proclamava morto desde o ano de 1642. O italiano relatou que aqueles eram tempos de perseguição muito difíceis e, por isso, ele resolveu partir e se juntar a uma tribo indígena da região da floresta amazônica. Em contato com os índios ele adoeceu, mas foi salvo por meio de um elixir preparado com ervas daquela região. O remédio o curou, porém, em contrapartida o manteve em estado vegetativo durante 366 anos, período em que foi tratado pelos indígenas como uma divindade. Ao despertar ele resolveu conhecer o Brasil e decidiu fixar residência no Espírito Santo, após ter sido aprovado no concurso. Era o retorno de Galileu a vida acadêmica.

A preparação da primeira aula de Galileu para os futuros professores de matemática ocorreu durante as primeiras reuniões com o seu auxiliar. O tema eleito por Galileu para as primeiras aulas era o infinito, incluído por ele na ementa do curso a revelia da Instituição. A escolha do tema sofreu críticas por parte de seu auxiliar: “Mas senhor, como iremos ensinar um tema que apenas aparece no decurso de algumas teorias matemáticas? Além do mais, não há



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

menção específica do tema nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental ou Médio”. Galileu sorriu e afirmou que aquele era um dos temas mais nobres antes do seu adormecimento e que aquela seria uma excelente oportunidade para saber como o tema havia evoluído, segundo as mentes dos estudantes capixabas.

A questão agora girava em torno da abordagem e da dinâmica que envolveria a aula. Galileu estava acostumado a um regime docente muito particular. Na sua época o professor era chamado de lente, ou simplesmente aquele que lia o conteúdo das aulas para os alunos. Após alguns debates com o seu auxiliar sobre didática, Galileu foi convencido de que aquela prática pouco motivaria seus alunos e foi convencido a adotar uma outra postura. O intuito de Galileu para a primeira aula era sondar as possibilidades de resolução para um problema que no seu tempo já o afligia:

Aqui nasce imediatamente uma dúvida, que me parece insolúvel: a saber, como temos certeza de encontrar linhas, uma maior que a outra, contendo ambas infinitos pontos, temos de admitir que existe em magnitudes da mesma espécie, uma coisa maior que o infinito, uma vez que a infinitude dos pontos da linha maior excederá a infinitude dos pontos da linha menor. Ora, o fato de dar-se um infinito maior que o infinito parece-me um conceito que não pode ser entendido de modo algum³⁷. (Galileu Galilei, 1988, p.35)

O auxiliar de Galileu sorriu e confessou que não havia entendido a questão. Ele admitiu que não conhecia bem os fundamentos da geometria, uma vez que o seu ensino era omitido na sua época de aluno da educação básica. “Era uma pena”,

³⁷Segmentos com medidas distintas possuem a mesma cardinalidade. A comprovação para tal fato é tão simples quanto bela.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

lamentou o saudoso auxiliar, “mas os conteúdos de geometria residiam nos capítulos finais do livro didático e os professores nunca alcançavam tal ponto”. E solicitou ao paciente Professor Galileu que lhe expusesse o problema de outra maneira, talvez envolvendo números, que segundo ele era “o que a matemática deveria tratar”.

Atendendo ao pedido de seu auxiliar, Galileu inicia o diálogo:

- Suponho que saiba quais são os números quadrados e quais são os não quadrados.

- Sei muito bem que o numero quadrado é aquele que nasce da multiplicação de um número por si mesmo: assim, quatro, nove, etc, são números quadrados, que nascem respectivamente de dois e de três multiplicados por si mesmos.

- Muito bem! E sabe também que, assim como os produtos se chamam quadrados, os fatores, ou seja aqueles que se multiplicam chamam-se lados ou raízes. Aqueles que não nascem de números pela multiplicação de si mesmos, não são, desse modo, quadrados. Portanto, se digo que todos os números, compreendendo os quadrados e não quadrados, são mais que os simples quadrados, enunciarei uma proposição verdadeira, não é assim? (Ibid.).

O auxiliar nesse momento percebe uma pequena incoerência no raciocínio do professor Galileu. Sem alardear as suas ideias ele construiu taciturnamente a relação:

0	1	2	3	4	5	6	...
0	1	4	9	16	25	36	...

E mentalmente refletiu: “se é possível *amarrar* os números quadrados com todos os números, então eu não posso dizer que existem mais números de uma espécie ou de outra!” No entanto, ele abdica de suas reflexões e, por conta do bom



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

relacionamento até então estabelecido e pela autoridade do mestre, ele resolve concordar de maneira enfática, afirmando: “Não se pode dizer de outro modo”. Galileu prossegue:

Se pergunto, a seguir, quantos são os números quadrados, pode-se responder com certeza que são tantos quantas são as raízes, uma vez que cada quadrado tem sua raiz, cada raiz tem seu quadrado; nem existe quadrado que possua mais que uma raiz, nem raiz com mais que um só quadrado (Ibid).

Como o mestre acabara de aludir a uma situação que ele mesmo havia percebido anteriormente, o ilustre auxiliar agora responde sem titubear: “Assim é.” O professor Galileu continua falando calmamente:

Mas, se te pergunto quantas são as raízes, não se pode negar que elas são tantas quanto os números, visto que não existe nenhum número que não seja raiz de algum quadrado. Sendo assim, é conveniente dizer que temos tantos números quadrados quantos números; entretanto, afirmamos de início que existem muito mais números que todos os quadrados, sendo que na sua maioria não são quadrados. Inclusive o numero de quadrados vai diminuindo proporcionalmente a medida que nos aproximamos de números maiores; porque até cem existem dez quadrados, que representam a décima parte dos quadrados, em dez mil somente a centésima parte é de quadrados, e em um milhão somente a milésima parte. Contudo, no numero infinito, se pudéssemos concebê-lo, teríamos de dizer que existem tantos quadrados quantos todos os números juntos (Ibid, p. 36).

“E o que se pode deduzir nesta circunstância?”, pergunta o atencioso auxiliar. Galileu responde que tem as suas argumentações, porém ele demonstra interesse em captar algumas concepções dos estudantes sobre o tema e, a partir daí, refletir sobre a questão. O auxiliar agradece o rico diálogo e, de relance, apresenta

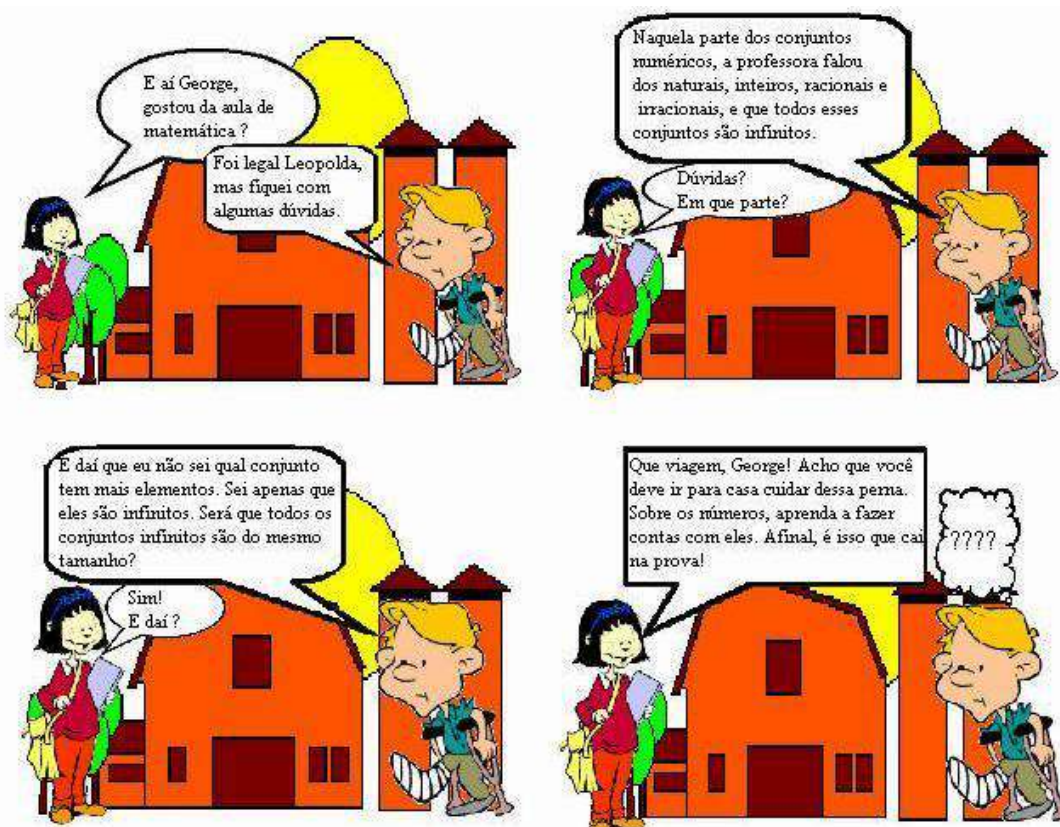


IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

uma proposta: “Professor, por que não apresentamos um diálogo para os alunos num formato de *cartoon*³⁸ para tentar atingir o seu objetivo para a aula de amanhã”? Galileu demonstra-se um pouco inseguro com a proposta. Afinal de contas ele não sabia ao certo o que era uma história em quadrinhos, no entanto como ele mesmo era adepto do estilo “diálogos” e confiava em seu auxiliar, optou por acatar a ideia.

No dia seguinte a proposta foi apresentada a Galileu. O seu nobre auxiliar, após folhear alguns livros antigos de matemática que ele ainda conservava, resolveu externar uma dúvida que também era sua desde a época de estudante por meio do seguinte *cartoon*:



³⁸ História em quadrinhos.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Galileu já estava a par de toda a nomenclatura hodierna referente aos números e agradeceu ao auxiliar pelo empenho e pelo trabalho realizado, embora não pudesse visualizar as cores e as formas do *cartoon*.

A entrada na sala de aula foi uma experiência nova para Galileu. Saudado de pé pelos alunos ele agradeceu e apresentou o seu auxiliar, dizendo que ele seria pessoa essencial naquele espaço que funcionaria como um ambiente de múltiplas aprendizagens. Após uma longa apresentação de sua trajetória de vida, Galileu fez questão de conhecer os alunos, um a um e iniciou a sua fala: “Nessa primeira parte do curso, iremos discutir algumas questões relacionadas ao infinito matemático e é necessário que eu realize um diagnóstico sobre as concepções aqui presentes, de maneira que seja possível posteriormente encaminhar algumas ações e atividades”. O *cartoon* foi submetido a cada um dos alunos, por meio de uma folha. As respostas deveriam ser devolvidas ao professor auxiliar. Alguns alunos atordoados pelo efeito emocional de avaliações anteriores questionavam se aquela atividade valeria nota. A resposta pronta de Galileu, que não conhecia aquela novidade, foi negativa e acrescentou “Não precisam se identificar”.

Galileu e seu auxiliar estavam muito interessados nas respostas dos estudantes. Afinal de contas ele esperava perceber os avanços da matemática relacionados à ideia de infinito. As respostas obtidas revelaram elementos muito interessantes, de um total de 75, Galileu solicitou ao seu auxiliar que separasse 12 respostas dadas. Foram elas:



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Mesmo tendo a impressão de que os conjunto (sic) dos números naturais seja menos que o conjunto dos números inteiros ambos são infinitos, eu não posso dizer que um infinito é menos ou maior que outro.
Novamente explicando-lhe que infinito não é um numero, portanto não faz sentido utilizar relações numéricas como maior ou menor.
Explicando para ele que todos os elementos de IN são elementos de Z (ou Q, IR, enfim quaisquer outros conjuntos), o que não significa que Z possua mais elementos de IN (sic), (...) os conjuntos infinitos “não tem fim”, portanto não é possível medir seus tamanhos.
Não existe infinitos de tamanhos diferentes, todos os infinitos são do mesmo tamanho.
O que deve ser explicado para George é que os conjuntos numéricos são sempre infinitos. Quando se fala em infinito não se pode falar em dimensão. Só se pode falar em tamanho, quando temos conjuntos finitos, ou seja, limitados.
Explicando que não seria possível obter maior ou menor elemento, que o infinito não tem fim, ou seja, não existe valor exato.
Se os conjuntos são infinitos, eles não tem (sic) tamanho, nem quantidades determinadas.
Quando falamos de infinito não se tem uma visão de tamanho, é algo que dá continuidade, então tanto sendo racionais, terão sempre o mesmo peso.
Diria a ele que não tem como medirmos algo infinito. Poderia usar exemplos, que para a idade deles seriam plausíveis, como o tamanho do céu, o tanto de estrelas que existe. É possível contar todas elas? E medir o céu? Então, da mesma forma acontece com os conjuntos infinitos. Não dá para saber qual é maior ou menor.
Com as duvidas do garoto da charge podemos nos deparar nessa vida acadêmica. Explicar ao aluno que existem n^o infinitos, e que eles são ou não da mesma magnitude, porque se um n^o é infinito, obviamente não dá para contá-lo, se não dá para contá-lo, não sabe-se qual é maior.
Vixi! Essa pegou! Nunca parei para pensar em algo que aparentemente parece ser tão simples. Parece que se os conjuntos são infinitos, então não é possível contar a quantidade de números que existem em cada um deles. Logo, penso que é impossível determinar qual é maior que qual.
Geralmente, temos levado em consideração o tamanho para qualificar algo. Com o infinito dos conjuntos numéricos, nenhum deles é maior ou menor eu outro, todos tem a sua característica.

O auxiliar perguntou o motivo da reserva das respostas. Galileu disse que tais concepções se aproximam bastante daquilo que ele ensinava e havia publicado no século XVII. Nas palavras dele: “os atributos de maior, menor ou igual não só não têm lugar entre os infinitos, mas tampouco entre os infinitos e os finitos” (Galileu Galilei, 1988, p.37). Atônito, o auxiliar perguntou ao professor qual caminho deveriam seguir. Galileu sorriu e disse: “Vamos imediatamente para a biblioteca que temos um longo período histórico a percorrer. Inclusive já ouvi falar num *tedesco* de nome George Cantor (1845-1918) que muito nos ajudará nesse sentido. Temos



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

muita coisa para aprender e compartilhar com nossos alunos, *andiamo...*”.

Considerações Finais

A via de comunicação pela qual se optou para divulgar algumas imagens conceituais dos estudantes de matemática encontrou na história um modelo alternativo que serviu de parâmetro para as respostas fornecidas por alguns alunos e, simultaneamente, trouxe a cena passagens da concepção galileiana de infinito. O texto transita entre a imaginação dos autores e algumas traduções do original da obra de Galileu. As recomendações destes usos para a história da matemática são recorrentes:

(...) pouco importa se o fato narrado ocorreu efetivamente ou não. (...) A história da matemática pode ser inspiradora de muitas narrativas a serem engendradas pelo professor para facilitar a construção de significados em situações de ensino (MACHADO, 2003).

Desse modo, os significados atribuídos ao infinito, aliados a um uso relativamente livre da história da matemática, sugerem um caminho metodológico nos quais os holofotes estiveram voltados para a descrição de concepções, em detrimento da mera ocasionalidade de fatos passados.

No século XVII Galileu afirmava “(...) que o infinito, por si mesmo, é incompreensível para nós”. A passagem indicia a aridez histórica da temática, que se constitui presente ainda nos dias atuais. As concepções dos estudantes poderiam ser relacionadas especificamente com o que Michael Otte (1993) denominou de “crise do significado dos conceitos matemáticos, ou como se dizia, as chamadas quatro manchas escuras: o negativo, o imaginário, a questão das paralelas, a questão do infinito” (p.271).

Se à luz da história da matemática já é possível encontrar respostas para as



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

“questões” citadas por Otte, junto aos licenciandos em matemática as manchas permanecem. Nenhum dos sujeitos da pesquisa, de um total de 75 participantes, respondeu aludindo às atuais contribuições de Cantor no que diz respeito as diferentes cardinalidades de conjuntos numéricos enumeráveis e não enumeráveis.

Uma possível inferência relativa a presença da supracitada “mancha” nas concepções dos alunos apoia-se na tese de que os sujeitos da pesquisa não se depararam com o conceito de infinito como objeto de estudo propriamente dito. O infinito é um nobre senhor que ronda os conteúdos matemáticos, mas suas facetas e propriedades não se constituem num alvo próprio de debates no âmbito escolar.

No ensino médio também não há uma abordagem específica para o tema. Contudo, Stewart (1996) assevera: “Pegue em qualquer livro ou revista de matemática e provavelmente não passará mais de uma ou duas páginas sem que dê de caras com o infinito (p.65).” Talvez, por isso nenhum aluno, sujeito da pesquisa, rejeitou o questionário sob a alegação de que as perguntas versavam sobre uma temática que não eram de sua alçada.

Diante do exposto, conjectura-se a inexistência dos debates que envolvem o infinito e outros conceitos controvertidos nos cursos de licenciatura que formam os sujeitos da pesquisa. Se, por outro lado eles existirem, observa-se que não têm sido significativos suficientemente para propiciar aos alunos imagens conceituais mais coerentes com o contexto atual.

As questões que envolvem o infinito geram situações completamente contrárias a intuição. Prova disso está presente na carta enviada por George Cantor a Richard Dedekind (1831-1916) no ano de 1877. Após ter alcançado um resultado improvável sobre o infinito ele escreveu: “Estou vendo, mas não acredito” (ACZEL, 2003). Na impossibilidade de “ver” nossos alunos lançam mão do “intuir”, o que não



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

se constitui num caminho confiável para se alcançar o infinito.

Referências

ACZEL, A. O. **O mistério do alef: a matemática, a cabala e a procura do infinito**. São Paulo : Globo 2003.

GALILEI, G, **Duas Novas Ciências**, São Paulo: Nova Stella, 1988.

MACHADO, N. **Educação: competência e qualidade**. São Paulo : Escrituras Editora, 2003.

OTTE, Michael. **O formal, o social e o subjetivo: uma introdução à filosofia e à didática da matemática**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

SAD, L. A; SILVA, Circe M.S. 2008. **Reflexões teórico-metodológicas para investigações em História da Matemática**. Bolema. Rio Claro, n. 30, p. 27-46, 2008.

STEWART, I. **Os problemas da matemática**. Lisboa: Gradiva, 1996.

TALL, D; VINNER, S. "Concept image and concept definition with particular reference to limits and continuity" In: **Educational Studies in Mathematics**, n. 12, p. 151 – 169, 1981



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Sócrates, um humanista

Por: João Donizeti Leli³⁹
joaoleli@utfpr.edu.br

Resumo

O artigo visa tecer breves considerações acerca da Filosofia Ocidental, sua origem e significado, situando-a entre outras áreas do conhecimento. Faz ainda reflexões sobre Sócrates, o patrono da Filosofia, destacando de seu pensamento contribuições aos estudos da Ética, o que lhe garante seguramente um lugar de destaque entre os maiores humanistas da cultura universal.

Palavras-chave: Filosofia; Método Dialógico; Humanismo.

Resumo

La artikolo celas fari mallongajn konsiderojn pri Okcidenta Filozofio, ĝian originon kaj signifon, metante ĝin inter aliaj areoj de scio. Li ankaŭ faras reflektajn pri Sokrato, la mastrino de Filozofio, elstarante siajn kontribuojn al studoj pri Etiko, kiuj certe certigis al li lokon de elstarado inter la plej grandaj humanistoj de universala kulturo.

Ŝlosilvortoj: Filozofio; Dialogika Metodo; Humanismo.

Abstract

The article aims to weave brief considerations of Western Philosophy, its origin and meaning, situating it among other areas of knowledge. Still reflects on Socrates, the patron of Philosophy, highlighting his contributions to the study of thinking Ethics, which guarantees certainly a prominent place among the greatest humanists of universal culture.

³⁹ É Especialista em Filosofia Clínica pelo Instituto Packter-IPAFIC- Faculdade Padre João Bagozzi, é Especialista em Letras Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, É Especialista em Metodologia Didática do Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, é Graduado e Licenciado em Letras pela Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR, em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP e Filosofia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. É servidor público federal, docente do Ensino Superior, lotado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, na cidade de Cornélio Procópio – PR. Leciona as disciplinas de Psicologia Aplicada ao Trabalho, Fundamentos da Ética, Ética e Sociedade, Educação e Trabalho, Filosofia e Trabalho: possíveis aproximações.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Keywords: *Philosophy; dialogical method; humanism.*

Áporo

Um inseto cava
cava sem alarme
perfurando a terra
sem achar escape.

Que fazer, exausto,
em país bloqueado,
enlace de noite
raiz e minério?

Eis que o labirinto
(oh razão, mistério)
presto se desata:

em verde, sozinha,
antieuclediana,
uma orquídea forma-se.

Carlos Drummond de Andrade

Inicialmente, antes de tratar de Sócrates e suas contribuições ao campo da Ética, tecerei considerações preliminares sobre a natureza e a relevância da área do conhecimento humano que, na cultura ocidental, recebe o nome de filosofia.

A palavra filosofia, em sentido etimológico, tal como foi concebida por Pitágoras, significa “amor à sabedoria” (do grego *philia* = amor, amizade e *sophia* = sabedoria). Na esteira do pensamento desse filósofo grego, muito mais do que um conjunto de ideias prontas, um corpo de doutrinas definidas, a filosofia é uma atitude do homem diante dos fenômenos do mundo. É a busca amorosa e racional do ser humano “sentinte” e pensante, que se traduz em dúvidas, reflexões e investigações sobre a verdade e o conhecimento. Segundo o adágio socrático, a vida só vale a pena



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

ser vivida quando é pensada. Em outras palavras, a tradição filosófica ocidental ensina que, para se viver bem e dar sentido à própria existência, é mister filosofar, ou seja, assumir diante dos fatos uma postura crítica, reflexiva e de construção de significados, e não adotar um mero comportamento de passivo espectador e consumidor de ideias alheias, prontas, acabadas e, na pior das hipóteses, alienantes.

Vale lembrar o que afirma Karl Marx (1986, p. 128), em sua 11^a tese contra Feuerbach: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo”. Isso significa que não é o bastante se apropriar de ideias filosóficas, produzidas ao longo dos vinte e seis séculos de história da filosofia, enchendo-se de teorias eruditas e teses abstratas, mas fundamentalmente munir-se desse instrumental teórico, analisá-lo e transformá-lo em práxis histórica, numa síntese dialética entre teoria e prática, comprometida com as reais necessidades da sociedade atual, globalizada e informatizada.

Toda filosofia é reflexiva, mas nem toda reflexão é filosófica. Segundo Dermeval Saviani (2004, p. 16-7), “para que uma reflexão possa ser adjetivada de filosófica, é preciso que se satisfaça uma série de exigências”, resumidas em três requisitos: a radicalidade, o rigor e a globalidade. A Filosofia deve ser radical no sentido etimológico da palavra (do latim *radix*, *radicis* = raiz), ou seja, buscar os princípios, a gênese do fenômeno sobre o qual o filósofo está refletindo. Deve também ser rigorosa no sentido de ser lógica, metódica e sistemática, consciente de sempre chegar a alguma conclusão a partir de premissas bem elaboradas e fundamentadas. E ainda ter uma visão de globalidade, no sentido de analisar cada fenômeno, não separado do seu contexto, mas numa perspectiva de conjunto, na interação dinâmica com outros fenômenos, no ensejo de encontrar na articulação entre as suas amplas variáveis a sua mais lídima significação.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Parafraseando Fernando Pessoa, que retoma um dito memorável do general romano Pompeu (106-48 a.C.), pode-se afirmar que “navegar é preciso; filosofar é (im)preciso”. Embora a reflexão filosófica se construa a partir de bases lógicas e racionais, isso não significa que a filosofia tenha a pretensão de ser produto infalível da busca do saber, nem tampouco a guardiã milenar de verdades eternas e irrefutáveis. Em filosofia, sempre se está a caminho; cada ponto de chegada é um novo ponto de partida, um terno e eterno recomeço. É o processo de busca, muito mais do que o produto acabado, que fascina o filósofo e o faz admirar-se diante do espetáculo da vida, buscando explicitar-lhe o sentido velado e a verdade (*aletheia*) subjacente.

Vive-se hoje um momento de crises, numa época marcada pelo egoísmo, pela vaidade, alienação, ganância, confusão de valores e pela violência generalizada. Em meio a esse turbilhão de catástrofes, ainda existem espaços de concórdia, esperança e solidariedade. Cabe aos seres humanos e, entre eles, aos filósofos e profissionais da educação, não deixar morrer a chama de vida e entusiasmo que habita o coração das pessoas. Precisa-se, mais do que nunca, recuperar o prazer de viver, lutar, projetar ideais e utopias, para que o trabalho não seja vão nem a rotina sem propósito.

Nesse sentido, para se compreender cada vez mais a importância da luta, forjada no dia a dia dos lares, escolas, igrejas, clubes sociais e locais de trabalho, e para se comprometer com a ética do amor, dos direitos humanos e da solidariedade, a filosofia se faz indispensável. Através dela, o homem pode ter uma visão mais ampla da vida, de si mesmo, compreender as raízes históricas do mundo atual, globalizado e informatizado, para poder se inserir nele como cidadão(ã), de modo efetivo, autêntico e responsável.



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

No espírito destas reflexões, optei por olhar para Sócrates e conhecer melhor sua vida e seus pensamentos, visando avaliar sua importância para a compreensão da filosofia e suas contribuições à cultura ocidental.

Nascido em Atenas, por volta de 469 a.C., seus pensamentos – e método dialógico – marcaram não apenas a sua época mas também a posteridade. Figura ímpar, de caráter e magnitude inconfundíveis, suas concepções sobre o homem assentaram a pedra angular de todo o edifício humanista da história da filosofia e da educação no mundo ocidental. Pensador genuíno, cidadão inconformista, no diálogo com as pessoas lapidava palavras como o ourives lapida diamantes. Crítico contumaz da moral e da política de seu tempo, não se deixou levar, contudo, pela tentação dos bens materiais, pelo ufanismo ou pela vaidade intelectual.

Sócrates era filho de um artesão, Sofronisco, e de uma célebre parteira, Fenareta. Da profissão de seus pais, extraiu material para o exercício de sua própria profissão: a filosofia. Casou-se com Xantipa, mulher de gênio irascível, com quem teve três filhos: Lamprocles, Sofronisco e Menexeno. Durante muito tempo, seguiu o ofício do pai, ou seja, foi um escultor. Com 40 anos aproximadamente ouviu de seu amigo Querefonte, o qual havia consultado o oráculo de Delfos, que o deus Apolo o considerara “o mais sábio dos homens de sua época”. Perplexo diante da grandeza dessa revelação decidiu dedicar-se plenamente a uma missão de caráter sagrado, qual seja: dialogar com as pessoas. Mais adiante, neste trabalho, discorrerei sobre essa atividade dialógica de forma mais detalhada e consistente. Por ora, considerarei Sócrates como o filósofo que, segundo Cícero, trouxe a filosofia do céu para a terra. Isto significa que, nos primeiros anos de sua atividade, seguindo a linha temática dos chamados pré-socráticos, o filósofo ateniense dedicou-se ao estudo da *physis* (natureza), tentando compreender a origem e a organização racional do universo



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

(*kosmos*); mas, aos poucos, convencido de que não é possível aos filósofos conhecer a essência dos fenômenos físicos e naturais, voltou-se para a análise e compreensão dos fenômenos humanos, podendo, destarte, ser considerado um dos principais precursores dos estudos humanísticos. Quanto à sua formação intelectual, afirma Jean-JöelDuhot (2004, p. 47):

[...] Sócrates procurou desde cedo encontros intelectuais, o que em uma cidade em plena florescência cultural e constantemente mergulhada em debates políticos devia ser tanto menos difícil porquanto sua riqueza e seu desenvolvimento iam atrair cada vez mais pensadores e professores, com os quais [...] Sócrates gostava de discutir fora dos cursos, que não teria meios para pagar. Platão faz Sócrates dizer no *Laques* que não teve mestre e que os sofistas eram demasiado caros para ele. Não é menos verdade que foi a riqueza da cidade que fez dela um centro intelectual graças ao qual Sócrates pôde tornar-se ele mesmo: as leituras, os encontros, os debates por meio dos quais se construiu não eram possíveis em outro lugar. De outro lado, todas as tradições concordam sobre o fato de que não viajou além de suas campanhas militares. [...] Nem teve tampouco meios de ir à Itália seguir os ensinamentos dos eleatas e dos pitagóricos, como não tivera a possibilidade de pagar os cursos dos sofistas vindos a Atenas.

Sócrates, um autodidata, divisor de águas, filósofo de rua, de praça pública, encarnou o espírito democrático mais do que a própria democracia ateniense, uma vez que, no contexto de uma cultura marcadamente elitista e androcêntrica, partia da premissa de que a essência do homem é a sua alma (a sede da razão, o eu consciente); de onde deduz que todas as pessoas têm uma alma capaz de ser despertada e, assim, dialogava com todos, homens e mulheres, cidadãos e escravos, ricos e pobres, idosos e jovens, atenienses e estrangeiros, generosa, acolhedora e indistintamente.

Com exceção de alguns poemas esboçados no cárcere enquanto aguardava a execução de sua sentença (PLATÃO, 1981, p. 105), Sócrates não nos legou nenhum



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

escrito filosófico. Conhece-se o seu pensamento através de seus discípulos e admiradores, com peculiar destaque a Platão e Xenofonte e também de seus inimigos e adversários, como o dramaturgo Aristófanes, autor da comédia *As Nuvens*, na qual satiriza Sócrates apresentando-o como um sofista caricaturado (RUSSELL, 2003, p. 79-80).

A filosofia de Sócrates é viva e dinâmica, construída em praça pública, através do diálogo, principalmente com a juventude. Aqueles que, na ágora, resistiam às suas perguntas pontuais e bem dirigidas, tornavam-se, via de regra, seus amigos e discípulos; por outro lado, aqueles que não aceitavam ver sua ignorância exposta diante de outros retiravam-se da presença do filósofo, convertendo-se em inimigos rancorosos e caluniadores.

Em seus Diálogos, mormente os da primeira fase de sua produção – os chamados “diálogos socráticos” – , Platão nos apresenta Sócrates como personagem principal, o filósofo-protagonista que conversa com seus discípulos sobre objetos os mais variados, compondo um belíssimo e sugestivo mosaico de temáticas ético-filosóficas até hoje revisitadas. De acordo com Bertrand Russell (2003, p. 80-1),

Salvo nos seus dias de juventude, Sócrates não era muito dado à especulação científica. Seu principal interesse era o Bem. Nos primeiros diálogos de Platão, onde Sócrates se destaca mais claramente, nós o encontramos buscando a definição de termos éticos. Em *Cármide*, trata-se da moderação; em *Lísis*, da amizade; em *Laques*, da coragem. Não nos são dadas respostas definitivas a tais questões, mas nos é mostrada a importância de fazê-las.

Isto ressalta a linha fundamental do pensamento socrático. Embora ele sempre diga que nada sabe, não acha que o conhecimento esteja além do nosso alcance. [...] Sócrates sustenta que o que faz um homem pecar é a falta de conhecimento. Se soubesse, não pecaria. A causa dominante do mal é, portanto, a ignorância.

Nesses Diálogos, o fundamental para Sócrates não é tanto a conclusão a que



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

se possa chegar, inferências que se possam fazer, doutrinas a serem concebidas, mas a alma do interlocutor, a superação de suas opiniões, a consciência da fragilidade de suas crenças e a ruptura com velhos paradigmas e preconceitos, para o despertar da própria alma, visando a ascese racional, das intuições sensíveis às essências, da *doxa* à *episteme*, da imprecisão dos sentidos (simulacros) à limpidez dos conceitos inteligíveis (arquétipos). Embora os diálogos platônico-socráticos não tenham a pretensão de serem conclusivos, sua força e grandeza consistem em conduzir o aprendiz/leitor, através de debates, a penetrar na posse de sua alma, ou seja, conquistar o domínio de sua condição existencial e saber justificar, menos pela retórica do que pela dialética, os argumentos que fazem de si pessoas justas, virtuosas e capazes de fruir a própria liberdade.

A inscrição que Sócrates teria lido no templo de Apolo, em Delfos, e adotado como máxima de vida e de trabalho filosófico, “Conhece-te a ti mesmo”, pode ser compreendida tanto em uma dimensão psicológica – como um mergulho interior, uma introspecção –, quanto em uma dimensão antropológica, como um saber sobre o homem de uma dada época, em um contexto histórico-cultural específico. Por esse motivo, ainda uma vez, Sócrates pode ser elevado ao panteão dos maiores humanistas da história do pensamento.

Para filosofar com seus discípulos, Sócrates usava um método – dialógico – estruturado básica e didaticamente em duas fases distintas, porém complementares: a *ironia* e a *maiêutica*. Na primeira fase, assumindo ironicamente a condição de quem “tudo o que sabe é que nada sabe”, através de perguntas, Sócrates conduz com maestria o seu interlocutor a (des)construir o seu pseudo-saber, a sua ilusão de conhecimento; leva-o a tomar consciência de sua ignorância e, ao ser colocado em uma situação de aporia, desestabilizam-se suas crenças frágeis, opiniões infundadas



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

e preconceitos. Na segunda fase, análoga ao trabalho de sua mãe – parteira – , Sócrates conduz o discípulo à (re)construção do saber, despertando sua alma para a autonomia do pensar e ousar chegar às suas próprias concepções sobre o tema em pauta, às suas significações ou, no dizer de Schopenhauer, às suas próprias representações. É uma analogia ao parto, pois não é a parteira quem gera uma nova vida; ela apenas ajuda a parturiente a dar à luz o novo ser. Sócrates jamais se julgou um sábio (*sophos*) ou um professor, dotado de conhecimentos, imbuído da tarefa de instruir a quem não sabe, mas um mediador entre o discípulo e o saber que está em sua alma, precisando somente de uma oportunidade para ser trazido à luz, por meio do diálogo e da reminiscência.

Em 399 a.C., Sócrates, o filósofo do diálogo, da escuta, da oralidade, foi acusado por um tribunal constituído em praça pública (500 ou 501 homens) de desdenhar os deuses do Estado e de corromper a juventude. Diante de seus acusadores e juízes, ele se encarrega de sua autodefesa, provando aos advogados de acusação (o poeta Meleto, principalmente) que nem eles mesmos tinham clareza e convicção das cláusulas de que o estavam acusando. Essa defesa tornou-se clássica na versão escrita por Platão, a *Apologia de Sócrates*. Nela, pode-se ler que, em momento algum do processo, o filósofo-réu apelou para a autopiedade ou a bajulação a seus acusadores. Ao contrário, manteve-se lúcido, corajoso e, mesmo na prisão, antes de ser obrigado a ingerir uma taça de cicuta, ainda dialogava com os seus discípulos, refletindo sobre a morte física e a imortalidade da alma, incitando-os à prática da virtude moral e do dever cívico. Na concepção ética de Sócrates, a prática do bem está diretamente associada ao conhecimento; a prática do mal, por sua vez, é fruto da ignorância. Daí se conclui que, segundo ele, a ética só pode ser pensada em estreita relação com a epistemologia. Assim, sempre atento e fiel à voz do seu *daimon*



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

interior (a sua própria consciência), submeteu-se ao suicídio induzido com nobre altivez, firme coerência e viril serenidade.

Escolhi o poema *Áporo*, de Carlos Drummond de Andrade, como epígrafe deste trabalho e, recorrendo à Internet, encontrei um site** no qual constam as seguintes definições de áporo:

1. problema insolúvel, situação sem saída;
2. uma espécie de inseto que cava a terra;
3. uma orquídea verde.

Refletindo sobre os dados levantados para a elaboração deste artigo e após o estudo mais atento do pensamento socrático, encaminho-me para a conclusão na certeza de que Sócrates, com o método dialógico, prima por conduzir o interlocutor/aprendiz, de situações difíceis e intrincadas (problemas), vivenciadas pela pessoa humana nos labirintos da existência (como um inseto que cava a terra) até o autoconhecimento, explosão de vida e beleza (como uma orquídea verde), no enfim encontrado caminho do domínio da própria consciência e da singular autenticidade.

A realização deste trabalho oportunizou-me entender como Sócrates, há mais de vinte e cinco séculos, ousou viver – e morrer! – defendendo suas ideias, seus projetos, suas utopias filosóficas. Para nós, homens e mulheres contemporâneos, defender uma utopia deve significar conceber uma ideia e transformá-la em projeto de vida, que pode ainda não estar viabilizado, concretizado, mas que poderá vir a sê-lo. Conceber e realizar uma utopia – seja política, social ou pedagógica – deve significar, em outras palavras, compreender a si mesmo e aos outros como seres em

**<http://www.algumapoesia.com.br>



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

devir, em construção, ou seja, em contínuo processo de humanização. Portanto, precisamos ter a consciência de que estamos aqui, neste mundo estruturado em alegria e caos, vivendo um presente que a cada momento é passado, aberto ao futuro; que somos seres inacabados, uma linha tênue entre o possível e o impossível, o real e o ideal, a razão e o coração, o local e o universal; e precisamos ter a coragem de construir a nossa utopia, encontrar a nossa própria alma, a morada de nosso ser.

Partilho aqui a minha plena convicção de que o mundo onde vivemos – o planeta Terra e as pessoas que nele habitam – terá uma nova chance a cada vez que alguém olhar para dentro de si, conhecer a si mesmo e o modo como se estrutura, acalantar o seu ser e se dispuser a ir ao encontro do outro, na dinâmica do amor e da solidariedade.

À guisa de conclusão, retomo os dizeres de Sócrates, de acordo com o relato de Platão (1999, p. 73), ao se despedir dos juízes que o condenaram à morte: “ – Bem, é chegada a hora de partirmos, eu para a morte, vós para a vida. Quem segue melhor destino, se eu, se vós, é segredo para todos, exceto para a divindade”.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Áporo*. Disponível em: <http://www.algumapoesia.com.br>. Acesso em: 10 maio 2017.
- DUHOT, Jean-Joël. **Sócrates ou o despertar da consciência**. São Paulo: Loyola, 2004.
- MARX, Karl; ENGES, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- PESSOA, Fernando. **Navegar é preciso**. Disponível em: <http://www.secrel.com.br/jpoesia/poesia.html>. Acesso em: 10 maio 2017.
- PLATÃO. “Apologia de Sócrates” In PLATÃO; XENOFONTE. **Sócrates**. São Paulo: Nova Cultural, 1999, p. 37-73.
- _____. **A República**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

_____. **Diálogos**. São Paulo: Hemus, 1981.

RUSSELL, Bertrand. **História do pensamento ocidental: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2004.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Resenha sobre:

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 15, n.1, p.81-100, 2012.

Ensinar, produzir conhecimento científico e adoecer: uma realidade de muitos docentes do ensino superior

Por: Celina Oliveira Barbosa Gomes⁴⁰
celina.gomes@ifpr.edu.br

O que é preciso fazer para ser bem-sucedido na carreira como docente universitário hoje? Esta é provavelmente uma pergunta que muitos professores ou mesmo estudantes que estão se preparando para isso fazem ao cogitarem a possibilidade de pleitearem uma vaga de trabalho na graduação ou na pós-graduação. Certamente, conseguir inserir-se e atuar nesta modalidade de ensino é um primeiro desafio, mas muitos, uma vez superada esta etapa, se questionam sobre o que fazer para ter destaque como professor do ensino superior. Com o exercício do *métier*, o docente perceberá a

⁴⁰ É doutoranda em Letras na Universidade Estadual de Londrina – UEL, é Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, é Especialista em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS pela Faculdade União Cultural do Estado de São Paulo – UCESP, é Especialista em Letras em Estudos Contemporâneos em Literatura pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, é Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, é Graduada e Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP e Graduada em Tecnologia em Informática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. É servidora pública federal, docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, professora de Letras Pportuguês-Ingês, lotada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR, na cidade de Assis Chateaubriand – PR. É integrante no Projeto de Extensão sobre “Curso instrumental da Língua Brasileira de Sinais”, é integrante do Projeto de extensão sobre “IF-Solidário” e é integrante do Projeto de Extensão sobre Cinema na escola: um olhar crítico sobre a sétima arte”. É autora de artigos científicos na mídia especializada nacional. É autora dos livros “Literatura infantojuvenil africana e afro-brasileira: vertentes” (2017), “Saro-Wiwa e Akpan: narrativas infantojuvenis de resistência” (2017), “O espaço digital como lócus e forma de acesso ao conhecimento de africanidades” (2016) e “Os lugares e ressemantizações da cor em Menina bonita de laço de fita, de Ana Maria Machado: ensinando diversidade cultural na educação básica” (2015). É coautora do livro “Surdez, Educação Bilíngue e Libras: perspectivas atuais” (2016). Publica textos em jornais e revistas nacionais.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

relevância que a pesquisa e a produção de conhecimento por meio dela assumem nesta categoria educacional; chegará mesmo a privilegiá-las em detrimento do próprio ensino, sua função primordial, isto, voluntária ou involuntariamente. No entanto, apesar de dar maior vassão às práticas e atividades de investigação científica, o docente deverá proceder à preparação e realização das aulas, bem como atentar para suas implicações (correção de provas e trabalhos, por exemplo), além de participar das atividades concernentes ao funcionamento pedagógico e burocrático da instituição em que atua (reuniões, comissões, participações em bancas, orientações, elaboração, discussão e preenchimento de documentos). O fato é que tudo isso caracteriza-se como um grande volume de trabalho que, na maioria das vezes, o profissional não dá conta de realizar dentro do espaço e do tempo previstos para isso, o que o faz ultrapassar limites como o âmbito da vida privada, os dias e horários de descanso e as capacidades físico-mentais e emocionais. O resultado desta extrapolação é o adoecimento cada vez mais frequente dos profissionais da educação, mais precisamente de professores do ensino superior; tudo em nome de uma produtividade e pró-atividade amplamente difundidas e de uma falsa autonomia e flexibilização na prática docente (o que se vê mesmo na atualidade com as discussões sobre a reforma trabalhista), apoiadas em uma lógica mercantil que se instalou também na educação. Estas são as questões tratadas no texto *Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior*, de Izabel Cristina Ferreira Borsoi.

O trabalho em questão originou-se de uma pesquisa realizada na Universidade Federal do Espírito Santo no período de outubro de 2009 a março de 2010 e contou com a participação de 96 professores efetivos, vinculados ou não a programas de pós-graduação. Teve como objetivo a discussão da intensificação do trabalho – pela criação de novos cursos de graduação e pós-graduação, mas sem o proporcional aumento de



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

professores – e a forma como isso afetou o modo de vida e a saúde de muitos profissionais que atuam no ensino superior. Para tanto, a autora considerou os reflexos das reformas perpetradas em diferentes setores do Estado, mais propriamente na educação, desde os anos de 1990, as quais pautaram-se, segundo ela, na modernização e no aumento da eficiência (próprias das transformações ocorridas no mundo do trabalho na década de 70) (BORSOI, 2012) e, por conseguinte, no estabelecimento de uma materialização e mercantilização do produto da educação (imaterial, por natureza). Reflexos que se configuraram em uma reestruturação universitária que, em favor da produtividade, de ganhos quantitativos, sobretudo, incorreu no que ela chama de precarização do trabalho docente. Esta deterioração da atividade do professor se deu, de acordo com Borsoi (2012), por questões como a flexibilização de vínculos, de condições e de relações de trabalho, que, falsamente, sugerem a ideia de autonomia; assim como pelo estímulo à geração e divulgação de resultados, pela competição, pelo acúmulo de tarefas e, conseqüentemente, pela extensão do trabalho para o ambiente doméstico. Causas, portanto, de variados problemas de saúde – físicos, emocionais, psicossomáticos – que, na maioria das vezes, são desconhecidos pela administração e pela própria comunidade universitária, uma vez que, segundo Borsoi (2012), tais problemas só são efetivamente atestados quando chegam a um estágio extremamente crítico.

A autora destaca o desenvolvimento de muitas instituições federais de ensino, como a UFES, no que se refere ao aumento de cursos e de alunos, mas aponta como a demanda gerada por este crescimento é, muitas vezes, negligenciada e absorvida pelos docentes que já atuam nestes espaços. Afirma que esta situação se agrava quando ela se dá no âmbito da pós-graduação, circunstância em que os professores, além de terem que lidar com um maior número de alunos e de atividades de ensino, terão que “alimentar” a fome das agências de fomento (“estranhamente” os mesmos órgãos



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

reguladores) por produção científica. Nesta esteira, Borsoi (2012) prenuncia o pensamento de muitos debatedores da situação da pesquisa na atualidade, ao dizer da falta de preocupação com a aplicabilidade real e social da investigação científica que, muitas vezes, apresenta-se despropositada, vazia e, claramente, praticada com intenção de inflar estatísticas e egos. A professora também menciona algo ainda mais cruel em relação a esta ressemantização das condições da pesquisa: a instalação e imposição (dentro das universidades, para os docentes) da ideia de que estes parâmetros de produtividade exacerbada e da necessidade de obtenção e divulgação de resultados devem ser praticados por todos, como é ilustrado no excerto a seguir:

Os docentes já internalizaram as regras externas de **produtividade, a ponto de buscar produção elevada por uma necessidade que sentem como própria**, seja para honrar seus compromissos (reais ou imaginários) com a universidade, seja para se manter competitivos diante de seus pares. Embora ainda se sintam pressionados a produzir, **agem como se essa forma de coerção fizesse parte da natureza de seu trabalho e da expectativa normativa da instituição universitária**, não se tratando, assim, de determinado momento histórico do mundo acadêmico. (BORSOI, 2012, p. 90) [grifos meus].

Muitos docentes aderem, então a este *loop* paranoico e mascarado, acreditando que ao seguirem tais diretrizes e posturas estarão sendo, de fato, valorosos, “produtivos”, importantes para a instituição, mesmo que estejam (por vontade ou não) secundarizando a atividade de ensino. Daí, inclusive, a observação de posturas até mesmo antagônicas no corpo docente quanto à atuação no ensino na graduação e na pós-graduação: alguns desejam muito lecionar na pós-graduação, pois acreditam que só ela – pelas exigências da produção da pesquisa – pode lhes oportunizar a possibilidade de mostrar o quanto são capazes de gerar frutos; ao passo que outros repelem o quanto podem a condição de professor de especialização justamente por conhecerem as



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

implicações deste trabalho em específico em instituições em que não há um “plantel” docente suficiente para assumir as atividades de ensino, pesquisa e extensão inerentes a este tipo de ensino.

Mas a ideia conveniente e majoritariamente difundida de que há mais valor em atuar na pós-graduação do que na graduação não é vendida por acaso. Tendo em vista as características das atividades de pesquisa e suas implicações (produção de relatórios, testes, escrita e publicação de artigos, participação em bancas, orientações, apresentação de pareceres, leitura e resposta de e-mails, busca por maior qualificação), somadas às já estabelecidas práticas de ensino (a maioria dos docentes ministra aulas na graduação e na pós-graduação), é bem provável que o trabalho do professor aumente e que ele tenha que estendê-lo para a casa, questão também mencionada pela autora. Com o passar do tempo, não há mais distinção, segundo Borsoi (2012), entre o ambiente profissional e o doméstico, inclusive, no que se refere a gastos para a realização do trabalho (uso de computador pessoal, energia, papel). Não há mesmo a distinção entre o que é realmente de responsabilidade do profissional fazer ou não, de modo que, quando, por alguma razão, uma tarefa não se realiza, ele se sente esgotado e frustrado por não ter “cumprido sua meta”; ou se sente igualmente esgotado por ter tentado fazer e não ter sido reconhecido. O esgotamento aqui, segundo a professora, pode ser múltiplo e expressar-se por meio de problemas como dores físicas relativamente corriqueiras, como uma dor de cabeça, até por meio de questões mais sérias, como o estabelecimento de crises depressivas.

Visando, então, analisar como estas questões são vivenciadas no contexto da pesquisa em questão, Borsoi (2012) aplicou um instrumento investigativo aos docentes, obtendo constatações como as seguintes: a maioria dos professores passou (e assimilou) as transformações suscitadas pela reestruturação universitária; mesmo tendo a noção da exigência de produtividade, muitos docentes atuam na pós-graduação, orientando,

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

inclusive, muitos alunos (de 4 a 10) ao mesmo tempo; possuem carga horária de aulas elevada, não obstante estarem na coordenação de programas, de pesquisas e de manter produção científica regular; esta mesma preocupação com a regularidade (quantidade e rapidez) na produção científica pode configurar a queda na qualidade nos trabalhos – monografias, dissertações, teses – uma vez que perde-se o foco sobre a contribuição e justificativas reais da pesquisa, a qual, muitas vezes, não se desenvolve no tempo mínimo necessário; muitos não contabilizam atividades advindas de demandas administrativas e mesmo acadêmicas que tomam sobremaneira tempo e energias; instala-se um ambiente de competição, falta de companheirismo entre os colegas, culminando no isolamento de docentes que preferem não se envolver nas atividades da instituição, e em manifestações de certo ego acadêmico e relações de poder; a universidade, que deveria ser lócus da produção de conhecimento a ser aplicado na melhoria da sociedade, torna-se uma prestadora de serviços ao mercado, ao formar profissionais acríticos, unicamente instrumentalizados para realizar bem as funções por ele ditadas; finalmente, muitos docentes e a comunidade universitária como um todo passaram, em sua maioria, a conceber a educação sob o viés da produtividade, da materialidade, do resultado palpável mais do que do seu efeito nas transformações sociais, culturais, filosóficas e humanas de longo prazo. (BORSOI, 2012).

A primeira leitura do texto de Borsoi (2012) choca por revelar algo que está há tempos diante dos olhos e que é vendido como salutar para a formação da sociedade: a produtividade científica a qualquer custo e que, muitas vezes, beneficia a grupos bem específicos. A segunda e a terceira, mais detidas, são necessárias para se perceber as evidências e similaridades em relação a muitas instituições de ensino, federais, estaduais, igualmente pactuantes deste sistema em que a quantidade, o nicho e o objetivo das pesquisas parecem muitas vezes inusitados ou, pelo menos, precoces demais para se sustentarem; mas que, mesmo assim, se mantêm por atenderem a



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

requisitos no mínimo questionáveis, uma vez que são avaliados pelos mesmos grupos que os propõem.

A discussão apresentada no texto é esclarecedora ainda por demonstrar como a pesquisa, antes tão cara à própria formação profissional do docente, tornou-se moeda de troca, de clientelismo, de associativismo entre “pesquisadores”; isto porque, para estarem no páreo da corrida produtivista, muitos se quer refletem sobre a essência e o impacto dos objetos que estão investigando e dos trabalhos que, um dia, levarão seus nomes. Tanto que, uma vez atuando na docência efetivamente, negligenciam – reitera-se, voluntaria ou involuntariamente – os alunos que passam por suas mãos, bem como a capacidade que teriam realmente de transformar a sociedade ao colaborarem para a formação crítica dos profissionais que futuramente a conduzirão. Negligenciam, portanto, sua vida profissional e, o que é pior, sua vida pessoal, sua saúde, sua sanidade, acreditando que faz parte de seu tipo de trabalho sofrer e “sacrificar-se em nome da ciência”.

É preciso deixar claro que a abordagem analítica dada tanto ao texto de Borsoi (2012) quanto a esta resenha não prescinde do valor, da relevância e do poder de transformação social que a pesquisa científica possui, bem como da urgente necessidade que o Brasil possui de fomentá-la; muito pelo contrário, atesta-se ser mister o apoio à pesquisa, mas à pesquisa realmente comprometida, madura, séria e desvinculada da conveniência proposta por grupos dominantes que não raro influenciam as agência de fomento; corrobora-se, outrossim, a necessidade de estabelecimento de condições favoráveis para que os professores possam realizar, com seus alunos, pesquisa de qualidade, a qual, certamente refletirá no desenvolvimento do estudante e na prática e formação docentes, sem comprometer sua saúde nem configurar-se um sofrimento.

Mais do que uma mera apreciação do trabalho de Borsoi (2012), deseja-se que esta resenha seja, para docentes universitários atuantes ou não na pós-graduação,



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

estudantes e futuros docentes, administradores e comunidade universitária, bem como para pesquisadores, uma tímida chamada à reflexão sobre que tipo de ensino, pesquisa e extensão se tem praticado hoje; quais são os reais objetivos e justificativas que os movem, quem e por que os realiza, em que condições (de saúde, inclusive) e para quem. Só assim a docência atrelada à pesquisa, e vice-versa, cumprirá propriamente o seu papel: o de formar pessoas para a compreensão e enfrentamento de desafios e para o estabelecimento de soluções necessárias à manutenção do indivíduo, mas também da sociedade.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Divulgação

As origens gregas do racionalismo popperiano

Iniciadores do modo discursivo racional inaugurado na Hélade Arcaica e que se mostraram a fonte da rica matriz do desenvolvimento racional e científico posterior. Popper levanta a questão da crítica ao método indutivo da ciência positivista, localizando-o historicamente no que denominou "mito baconiano" e em certa tendenciosidade de Aristóteles ao criar o método indutivo com base no procedimento socrático do elencho. Supõe-se compreender a relevância do convite de Popper quanto ao regresso aos gregos e sua motivação originária quanto à cosmologia e à teoria do conhecimento, através da possibilidade de melhor compreender a lógica da investigação científica popperiana, investigando as bases histórico-filosóficas de sua argumentação que, conforme se acredita, está diretamente estabelecida no veio do pensamento pré-socrático.



É mestre em Filosofia Moderna e Contemporânea pela UNIOESTE e em Cognição e Linguagem pela UENF, é especialista em História, Arte e Cultura pela UEPG e em Saúde para professores e alunos dos Ensinos Fundamental e Médio pela UFPR, é graduado e licenciado em Filosofia pela UERJ. Servidor público federal, docente de Filosofia EBITT no IFPR.



978-613-0-16981-7



José Provetti Junior

As origens gregas do racionalismo popperiano

Visão cosmológica da conexão entre Metafísica e Ciência da Antiguidade para a prática epistemológica contemporânea

Novas Edições Acadêmicas

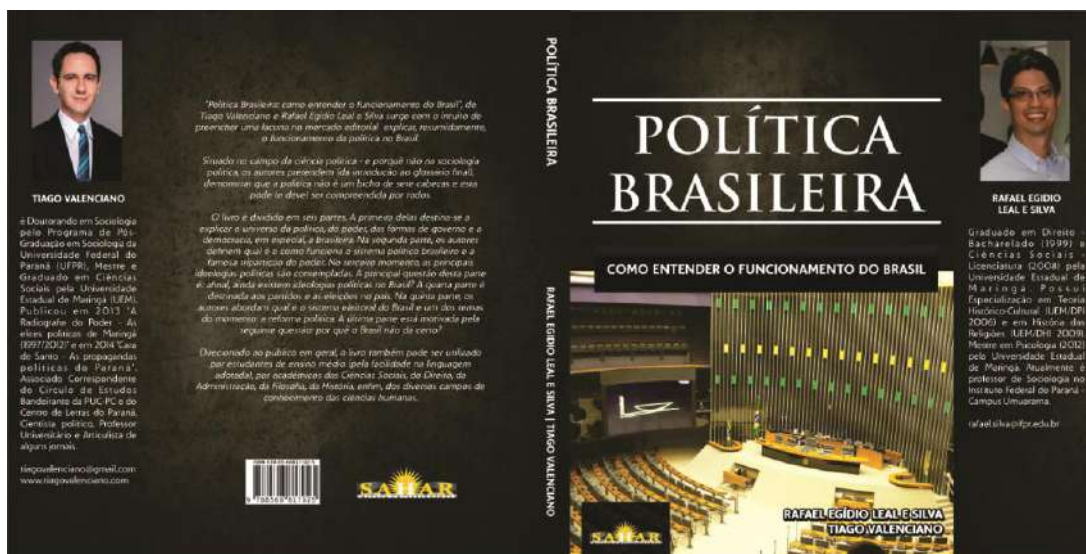
Por: José Provetti Junior É disse que fala a obra: propõe-se a apresentar os resultados de uma pesquisa em torno das bases filosóficas da visão popperiana do conhecimento, pois se supõe, através da obra de Popper, **O Mundo de Parmênides: ensaios sobre a ilustração pré-socrática (TWP)**, a ideia de retorno aos gregos no que respeita à atitude originária destes quanto à filosofia. Iniciadores do modo discursivo racional, inaugurado na Hélade Arcaica e que se mostraram a fonte da rica matriz do desenvolvimento racional e científico posterior. Popper levanta a questão da crítica ao método indutivo da ciência positivista, localizando-o historicamente, tanto no que denominou “mito baconiano” quanto



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

em certa tendenciosidade de Aristóteles ao criar o método indutivo, com base no procedimento socrático do *elencho*. Supõe-se compreender a relevância do convite de Popper quanto ao regresso aos gregos e sua motivação originária quanto à cosmologia e à teoria do conhecimento, através da possibilidade de melhor compreender a lógica da pesquisa científica popperiana, investigando as bases histórico-filosóficas de sua argumentação que, conforme se acredita, está diretamente estabelecida no veio do pensamento pré-socrático. O que possibilita compreender o conjunto da obra popperiana como sendo uma tentativa do filósofo em construir um sistema cosmológico autenticamente fundante, alinhado com o filosofar helênico arcaico, com vista aos desafios da filosofia e da ciência contemporâneos, no que se refere à Epistemologia.



Por: Tigo Valenciano & Rafael Egidio Leal e Silva

Vivenciamos na atualidade uma forte turbulência política em todos os âmbitos. Nunca a política esteve tão desacreditada como agora. Assistimos uma crise forte da qual ainda sabemos como será seus rumos e desdobramentos. Apesar deste mar revolto e de incertezas, o pensamento brasileiro é brindado com uma obra importante, fruto de profunda reflexão de seus autores, Tiago Valenciano e Rafael Egidio Leal e Silva.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

O livro “Política Brasileira: como entender o funcionamento do Brasil”, nasce como o preenchimento de uma lacuna no mercado editorial e principalmente na ciência política. A obra dos escritores tenta explicar, de maneira resumida, como funciona a política no Brasil, dentro do âmbito da ciência política.

Tiago e Rafael pretendem, de maneira simples e objetiva, explicar desde a introdução ao glossário final, que a política não é um bicho de sete cabeças e que, apesar das incompreensões da atualidade, deve ser compreendida pelos brasileiros.

Esta obra é organizada em seis partes. A primeira destina-se a explicar o universo da política, do poder, das formas de governo e a democracia, em especial, a do Brasil. Na segunda parte, os autores Tiago e Rafael definem qual é e como funciona o sistema político brasileiro e a tripartição do poder. Na terceira parte, as principais ideologias políticas existentes são estudadas. E a principal questão discutida aberta nesta parte é: afinal, ainda existem ideologias políticas no Brasil? Na sequência, na quarta parte, os autores demonstram os partidos e as eleições no país. Na quinta, os autores abordam qual é o sistema eleitoral do Brasil e um dos temas do momento: a reforma política. A parte final tende a demonstrar porque a política no Brasil é algo tão complexo de ser compreendido. O trabalho é encerrado como um glossário com os principais conceitos abordados no livro.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica



VOCABULÁRIO PENTALÍNGUE: *KVINLINGVA VORTARETO*

Por: Luiz Fernando Pita⁴¹

&

Maira Nobre⁴²

Nossa prática pedagógica como professores de língua estrangeira mostra-nos que, a par das regras gramaticais, ortográficas e de pronúncia pelas quais os estudantes têm necessariamente de passar, um dos maiores empecilhos para um desenvolvimento mais rápido no idioma desejado é a aquisição de um vocabulário. Embora o aluno diversas vezes domine os conteúdos mencionados, faltam-lhes as palavras exatas para se expressarem.

41 Doutor em Letras Português-Latim pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, é mestre em Literaturas Hispânicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e graduado em Letras Português-Espanhol pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. É pesquisador-efetivo e Coordenador de Pesquisa do Grupo de pesquisas Filosofia, Ciência e Tecnologias – IFPR, vinculado a Linha de Pesquisa de Idioma Internacional Neutro – Esperanto. É Diretor de Ensino da Associação Esperantista do Rio de Janeiro – AERJ.

42 É doutora em História das Ciências, das Técnicas e Epistemologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, mestra em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e graduada e licenciada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. É Diretora do Departamento de Divulgação da Associação Esperantista do Estado do Rio de Janeiro – AERJ e Primeira-Secretária da Cooperativa Cultural dos Esperantistas – CCE.



IF-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Por isso, resolvemos trazer a público a presente obra, que, longe de ser completa, oferece ao estudante o vocabulário de uso mais frequente nas situações que um falante de língua estrangeira vivencia.

JPJ Editor



Site do Grupo de pesquisas Filosofia, Ciência e Tecnologias – IFPR

<http://www.grupodepesquisafilosofiacienciaetecnologiasifpr.com/>

O **sítio do Grupo de pesquisas** foi elaborado para a veiculação das produções de ensino, pesquisa e extensão dos pesquisadores-efetivos, pesquisadores-colaboradores e pesquisadores-júniors da equipe investigativa.

Corresponde à demanda do Projeto de pesquisa, que visa a socialização e democratização de todos os saberes e conhecimentos produzidos pela equipe investigativa, nos moldes de geração de Filosofia, Ciência e Tecnologias sugerido pelo referencial teórico do Grupo, o filósofo e epistemólogo Karl Raymund Popper.

O sítio é composto por páginas de “Atualidades”, “Coordenações”, “Quem somos e o que pensamos”, “Lista de pesquisadores”, “JPJ Editor”, se subdividindo este site em: “Títulos”, “Vídeos-aula”, “Orientações para pedidos físicos de livros ou vídeos” e “Centro de análise de obras para publicação”.

O sítio do Grupo também possui o site para a “*IF-Sophia*: revista eletrônica de investigações filosófica, científica e tecnológicas”, órgão de divulgação científica do Grupo.

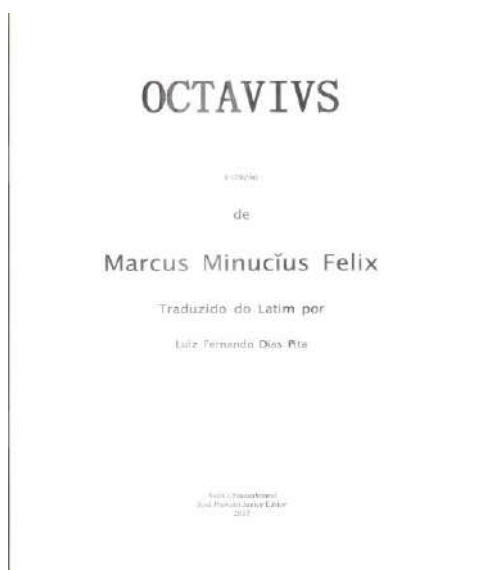


IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Há um link para Reportagens com professores e pesquisadores que já travaram conhecimento em alguma das atividades do Grupo de pesquisa. (Em construção). E um link para você se comunicar com a Coordenação Geral do Grupo de pesquisas e expor sua opinião e sugestões sobre o conteúdo do site.

Acesse e conheça os serviços públicos, estatais e gratuitos oferecidos pela equipe investigativa do Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologias – IFPR!



OCTAVIUS

De Marcus Minucius Felix

Tradução do Latim por Luiz Fernando Dias Pita

OCTAVIUS foi escrito por Marco Minúcio Félix entre os anos de 175 e 190 d. C., e é apenas graças a um



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

feliz acaso que podemos, hoje, contar com essa peça-chave para preencher os bastante desfalcados quebra-cabeças da evolução da literatura em língua latina e o da aculturação do Cristianismo nas porções ocidentais do Império Romano, pois a obra chegou até nós unicamente por um grato engano de algum copista medieval que, confundindo seu título com a palavra "*octauus*", isto é, "o oitavo", incluiu-o como o oitavo livro do *Aduersus nationes*, de Arnóbio.

A historiografia cristã nos ensina que o processo de divulgação do Cristianismo começa, ainda no século I, pelo trabalho dos apóstolos juntos às sinagogas espalhadas pelas cidades de expressão grega do Oriente do Império, conseguindo aí formar os primeiros núcleos cristãos. Tais convertidos eram, como o próprio São Paulo, judeus que, por força da convivência, vinham, há já algumas gerações, construindo um diálogo entre sua tradição religiosa e a cultura helenística presente nessas cidades.

É DISSO QUE TRATA essa obra: é um empolgante e profundo diálogo entre o autor, patricio romano cristão e seus melhores amigos, romanos, a respeito das bases e fundamentos filosóficos da então nova religião. Tão perseguida pelo governo e incompreendida pelos cidadãos, vítima de preconceitos e de sincretismos com outras seitas do Império. Quem é mais próprio? As ideias do carpinteiro galileu ou a religião civil de Roma?

A obra se encontra disponível, gratuitamente, no sítio

<http://www.grupodepesquisafilosofiacienciaetecnologiasifpr.com/#!ttulos/ch3p>



IF-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica



Investigações Filosóficas-Sophia: Umuarama – 2012 – Filosofia, Educação e Autonomia

Organizado por:

Alan Rodrigo Padilha

Rafael Egidio Leal e Silva e

José Provetti Junior

Investigações Filosóficas-Sophia: Umuarama – 2012 – Filosofia, Educação e Autonomia é a transcrição dos seminários realizados durante o primeiro ano de realização do Projeto de extensão IF-Sophia, na cidade de Umuarama, versando sobre questões relacionadas a Filosofia enquanto processo de promoção da educação e autonomia humana.

É DISSO QUE TRATA esta obra: da análise crítica, por vários filósofos brasileiros, do papel dos saberes



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

filosóficos na promoção da autonomia cidadã, através da educação, tendo como referência alguns dos importantes pensadores contemporâneos da atualidade.

A obra se encontra disponível, gratuitamente, no sítio <http://www.grupodesquisafilosofiacienciaetecnologiasifpr.com/#!ttulos/ch3p>

Outros títulos da JPJ Editor



O dualismo em Platão

Por: José Proveti Junior

O **DUALISMO EM PLATÃO** tenta compreender as relações psyché-sôma (alma-corpo). Essa motivação se fundamenta nas dificuldades engendradas pela Filosofia da Mente para estudar, refutar ou justificar a mencionada relação. Para aproximação do assunto tentou-se analisar o que Platão compreende por alma (psyché) e corpo (sôma), nas seguintes obras: “Timeu”, “Fédon”, “Fedro”, a “República”, “Apologia de Sócrates”, “Mênnon”, “Banquete”, “Sofista” e “Político”.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Embora seja uma pequena fração do conjunto das obras de Platão, acredita-se que essa amostragem seja suficiente para tentar alcançar o mencionado objetivo.

A hipótese que se defende é que não é possível a um grego da época de Platão conceber uma separação diametralmente oposta e radicalmente incomunicável entre o que a tradição filosófica convencionou chamar de Mundo Sensível e Mundo Inteligível, ou em outras palavras, aquilo que viria a fundamentar a distinção atual na Filosofia da Mente entre o mental e o físico.

É DISSO QUE TRATA esta obra: da análise crítica de uma amostragem das obras de Platão a respeito dos conceitos de alma e corpo, suas relações, imbricações e consequências, sob o enfoque a História Psicológica, das Ideias e das Mentalidades envolta no problema contemporâneo do campo da Filosofia da Mente que tenta explicar o que é a mente humana e suas interações com o corpo.

A obra se encontra disponível, gratuitamente, no sítio

<http://www.grupodepesquisafilosofiacienciaetecnologiasifpr.com/#!ttulos/ch3p>



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica



A alma na Hélade: a origem da subjetividade Ocidental

Por: José Provetti Junior

TRADICIONALMENTE no campo filosófico, as concepções de indivíduo, interioridade, subjetividade e demais correlatos ao conceito de indivíduo são creditados a Descartes, que viveu no século XVII, com sua reflexão metafísica que conclui com o famoso “penso, logo existo” (1996: 265-275).

No entanto, ao historiador da filosofia cabe a tarefa de investigar as raízes históricas da famosa asserção cartesiana e remontando à tradição filosófica anterior ao pensador francês, percebe-se que é possível investigar a rede de filiações conceituais que eclodirão em Descartes, advindas dos inícios do pensamento filosófico, na Grécia, em especial, no que se refere ao conceito de alma e pelo que se entendia sobre isso no pensamento pré-socrático.

Nessa medida, “A Alma na Hélade: a origem da subjetividade ocidental” é um trabalho no qual procurou-se estudar as bases do pensamento pré-socrático, as latências das noções de subjetividade e indivíduo ocidental sob a



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

perspectiva do desenvolvimento dos conceitos de alma, imortalidade e sobrevivência da alma ao fenômeno da morte.

Dessa investida de compreensão a respeito do pensamento e vivência psicossociais dos helênicos pré-socráticos, buscou-se demonstrar como se deu o afastamento dos deuses do cotidiano existencial das representações helênicas que os homens da época tinham a nítida percepção da desvinculação divina de seu dia a dia, observada através das doutrinas dos filósofos do período posterior a Sócrates, bem como os deslocamentos de valor aplicado à noção de *areté*, pelo corpo cívico.

É DISSO QUE TRATA esta obra: da análise crítica e histórica das bases culturais do pensamento filosófico grego em torno do conceito de alma sob a perspectiva da História das Mentalidades, das Ideias e Psicológica, buscando tornar mais compreensível a Filosofia pré-socrática.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Chamadas públicas

1. Julho/ 2018 – Cidadania, democracia e representatividade política e sindical.

Próximas chamadas

2. Outubro/ 2018 – A Ciência Histórica: questões metodológicas das práticas investigativas.
3. Janeiro/ 2019 – História Antiga: novas perspectivas.
4. Abril/ 2019 – Religião no mundo Antigo.

Informações através do sítio:

<http://www.grupodepesquisafilosofiacienciaetecnologiasifpr.com/>

<http://www.grupodepesquisafilosofiacienciaetecnologiasifpr.com/>