

Valesca Brasil Irala
Marcelo Duarte
Organizadores

Dilemas emergentes e transversais ao processo de ensino e aprendizagem

© Vecher EduCom, 2023.

Direitos reservados aos autores,
ainda responsáveis pelo conteúdo.

Vecher

Avenida Paulista, 171, 4º andar
CEP 01.311-904
São Paulo, SP
www.vecher.com.br

ISBN: 978-65-84591-17-2

DOI: 10.47585/dil.ens.aprend

Conselho Editorial

Dra. Clárisse Ismério (Urcamp)
Presidenta

Dr. Fábio Steyer (UEPG)

Dra. Lucia Giraffa (PUC-RS)

Dra. Maria Elizia Borges (UFG)

Dr. Márcio Noronha (UFRGS/UFG)

Dr. Daniel Sperb (ATITUS)

Dra. Fernanda Pedrazzi (UFSM)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

D576	Dilemas emergentes e transversais ao processo de ensino e aprendizagem [recurso eletrônico] / diversos autores; organizado por Valesca Brasil Irala e Marcelo Duarte. - 1. ed. - São Paulo : Vecher, 2023. 78 p. : PDF. Inclui bibliografia e índice. ISBN: 978-65-84591-17-2 1. Educação. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Dilemas emergentes. I. Título. CDD 370 CDU 37
------	---

Elaborado por Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370
2. Educação 37

SUMÁRIO

Apresentação <i>Valesca Brasil Irala</i>	5
A contribuição para o processo de ensino-aprendizagem com o desenvolvimento de um recurso para auxiliar professores na utilização do cinema na escola <i>Augustho Soares e Cristiano Ferreira</i>	7
Aprendizagem ativa de estudantes universitários e as influências da autoeficácia docente: uma via de mão dupla <i>Caren Rossi e Valesca Brasil Irala</i>	16
Mulheres em resistência e o mito da histeria feminina: a representação feminina ao longo da história em frente à ideologia dominante <i>Larissa do Prado Martins e Suzana Cavaleiro de Jesus</i>	28
O impacto das metodologias ativas na permanência e conclusão dos cursos <i>Luciane dos Santos da Cruz e Crisna Daniela Krause Bierhalz</i>	37
Competência midiática para o pensamento crítico e a aprendizagem significativa <i>Marcelo Duarte, Vera Lúcia Duarte Ferreira e Gisele Benck de Moraes</i>	49
Mentalidades matemáticas: um caminho para a aprendizagem matemática inovadora <i>Marlize dos Santos Gloger e Sonia Maria da Silva Junqueira</i>	59
Instituição escolar como objeto de pesquisa: aproximações e potenciais no caso da Escola Carlos Kluwe <i>Renan Silveira Camargo e Alessandro Carvalho Bica</i>	69

Apresentação

Os processos educacionais formais vêm sendo afetados pelas inúmeras mudanças que a sociedade em geral tem protagonizado; entretanto, na maioria das vezes, não ocorrem no mesmo ritmo de outras mudanças cotidianas geradas com o advento da digitalização das ações na execução de tarefas simples, tais como compras online, acesso a bancos, interações interpessoais em redes sociais, divertimento em plataformas de *streaming*, etc. Tais exemplos, ainda que diversos, apresentam em comum fortes mecanismos de personalização da atenção, em que o indivíduo tem a liberdade de ser e fazer grande parte de suas atividades no “seu tempo” e do “seu jeito”.

Já o processo educacional formal, ainda que não imune a esse movimento mais amplo que podemos chamar de “personificador”, tem uma dificuldade muito grande de libertar-se de uma visão restrita, a qual impõe uma educação “para as massas”, em uma perspectiva excessivamente coletivista, na qual se domina a concepção homogeneizadora de sujeito e se legitima algumas práticas normalizadas há séculos em detrimento de outras, tais como a padronização dos tempos escolares de maneira idêntica para todos, a fragmentação de áreas do conhecimento, a limitação de espaços (na maioria das situações, unicamente uma sala de aula clássica, com mesas e cadeiras enfileiradas), os formatos avaliativos centrados em memorização, etc.

Tais cenários contraditórios, o da “vida lá fora” e o da “escola aqui dentro” são o pano de fundo que devem mover qualquer curiosidade científica no campo educacional. Ou seja, é necessário compreender para transformar tudo que não faz mais sentido no mundo contemporâneo, mesmo que muitas instituições ainda se mostrem muito resistentes a movimentos de mudanças (na Educação, provavelmente, mais do que em outros setores que precisaram também modificar seu *modus operandi* nas últimas décadas).

Considerando tais aspectos, lançamos o desafio para pós-graduandos do Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) de promover a visibilização de suas pesquisas no campo educacional, a partir do compromisso que elas devem ter ao contribuir de maneira orgânica para as mudanças tão necessárias e urgentes que precisamos engendrar. O desafio consistiu em responder, em cada capítulo, a seguinte pergunta: *como a sua pesquisa contribui para os processos de ensino-aprendizagem?* Apesar de parecer uma pergunta simples, efetivamente podemos desenhar um sem-número de respostas que emanam de escolhas metodológicas e teóricas diversas, como podemos observar na diversidade de olhares que cada um dos sete capítulos deste livro trazem.

Com isso, não esgotamos a possibilidade de abrir espaço para que nossos leitores se sintam convidados a seguir respondendo a essa pergunta, pois, na Educação, qualquer pesquisa desconectada dos problemas contextuais da sociedade não faz sentido algum. Os problemas educacionais são muitos e nós, pesquisadores (em formação ou mais experientes), somos parte integrante das inúmeras soluções para os *gaps* educacionais que geram tantos desafios. Assim, convidamos você, leitor, a mergulhar nas reflexões aqui apresentadas e, a partir delas, protagonizar suas próprias escolhas com a responsabilidade que cabe a cada um de nós, pesquisadores da Educação, para mudar o que de longa data já não nos serve mais.

Boa Leitura!

Profa. Dra. Valesca Brasil Irala¹

¹ Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino - PPGE da Universidade Federal do Pampa - Unipampa.

A contribuição para o processo de ensino-aprendizagem com o desenvolvimento de um recurso para auxiliar professores na utilização do cinema na escola

Augustho Soares¹
Cristiano Ferreira²

doi.org/10.47585/dil.ens.aprend.01

Introdução

O uso do cinema na escola não chega a ser uma novidade. Há décadas, professores de diferentes disciplinas e níveis de ensino têm realizado exibições de filmes com os mais diversos objetivos, sendo eles pedagógicos ou não.

Além disso, no Brasil, conforme Catelli (2010) e Fonseca (2016) foi entre as décadas de 1920 e 1930 que surgiram os primeiros olhares para os filmes como importantes auxiliares dos professores. Morettin (1995), disse que nesta época, os pedagogos e intelectuais paulistas e cariocas se preocupavam com a introdução dos princípios da Escola Nova, que foi um movimento de renovação do ensino que ganhava força no país neste período.

Com isso, surgiu uma série de discussões sobre o cinema ser, ou não ser, um recurso que pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa - Unipampa | E-mail: augustho.cs@gmail.com

2 Doutor. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa | E-mail: cristianoferreira@unipampa.edu.br

Neste contexto, é fato que existem profissionais que já utilizaram deste recurso para evitar uma aula expositiva e atrair a atenção dos alunos aquela obra contribuiria para a evolução dos estudantes. Assim, como é explicado por Marcos Napolitano (2009), com o decorrer do tempo originou-se um certo preconceito que perdura até hoje, sendo exercido por alunos e por professores, de que a incorporação de filmes nas aulas seria praticamente um atestado de preguiça. “Clichês do tipo ‘Oba, hoje não tem aula, tem filminho!’ ou ‘Quando eu não quero dar aula, eu passo um filme’ são reflexos da inadequação e do mau uso do cinema na escola” (NAPOLITANO, 2009, p. 23).

No entanto, o uso de obras cinematográficas na educação tem um potencial pedagógico que pode ser explorado por professores com o intuito de trabalhar diversos conceitos. Desse modo, Napolitano (2009) indica a quem deseja inserir o cinema em suas aulas, que comece tomando um primeiro antídoto contra esse preconceito, elaborando um planejamento das atividades em torno do material fílmico a ser incorporado.

Assim, no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), os autores deste capítulo estão propondo uma investigação que findará com o desenvolvimento de um guia digital, produzido como um *website*, para auxiliar professores de escolas do Ensino Médio, em Bagé/RS, a realizarem atividades com o cinema. Desse modo, o presente artigo tem como objetivo explicar a contribuição do cinema para auxiliar professores no processo de ensino e mostrar os benefícios que a prática oferece aos estudantes, além de justificar a crença de que o guia digital em questão pode auxiliar professores a incorporar esse recurso em suas aulas.

Desta forma, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo que utilizou o método de análise de conteúdo, a partir dos princípios de Laurence Bardin (2011).

Desenvolvimento metodológico

Este estudo realizou uma pesquisa bibliográfica sobre cinema e educação, tendo como principais fontes de dados utilizadas o *Google Scholar* e o acervo pessoal dos autores. Seguindo o método de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011), o processo metodológico foi dividido em três etapas que seguem um roteiro específico, organizando-se cronologicamente: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação.

Na pré-análise, foi realizada a organização das ideias e a elaboração dos objetivos, assim como também houve um primeiro contato com os materiais. Com uma pesquisa iniciada no *Google Scholar* com os termos ‘cinema e educação’ e ‘cinema na sala de aula’. A partir disso, foram selecionados textos que pudessem auxiliar na conclusão dos objetivos da pesquisa. Nesses textos, foram identificadas algumas das produções científicas mais referenciadas, que passaram a fazer parte do referencial teórico deste trabalho juntamente com produções mais recentes.

Na fase de exploração do material, foi realizada a leitura atenta dos textos escolhidos, buscando selecionar informações pertinentes aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, foi identificada a necessidade da criação de dois tópicos para este trabalho, sendo eles 'A relação do aluno com o cinema e sua importância no processo de ensino-aprendizagem' e 'O uso de materiais didáticos para auxiliar professores na incorporação do cinema na escola'.

Por fim, na fase de tratamento dos resultados e interpretação, foi realizada a interpretação dos conteúdos e foram construídas as conclusões da pesquisa, resultantes da interpretação dos tópicos a seguir.

A relação do aluno com o cinema e sua importância no processo de ensino-aprendizagem

Conforme Pierre Bourdieu (1979), assim como acontece com outras manifestações da cultura popular, o que forma a experiência das pessoas com o cinema não é apenas o processo de assistir filmes. Desse modo, para o autor, essa relação com o cinema e com os filmes se estabelece por meio da atmosfera cultural e do grupo social no qual a pessoa vive.

Levando isso em conta, a professora Rosália Duarte (2002) considerou que as preferências por determinados gêneros ou estruturas de filmes, assim como o vínculo estabelecido pelas pessoas com o cinema estão ligados às suas origens sociais e familiares.

Não é por acaso que as pesquisas de mercado indicam que 79% do público de cinema no Brasil é constituído por estudantes universitários: oriundos, em sua maioria, de camadas médias e altas da sociedade, esses estudantes têm maiores oportunidades de ver filmes, desde muito pequenos, e de ter essa prática valorizada no ambiente familiar e nos demais grupos dos quais participam. (DUARTE, 2002, p. 14).

Assim, mesmo duas décadas depois, com estes dados desatualizados e o desenvolvimento tecnológico que foi alcançado neste tempo, essa informação deve ser levada em consideração pois dependendo das experiências prévias que cada pessoa teve com o cinema, ela pode ser impactada pelo cinema, ou por determinados filmes, com diferentes intensidades.

Ainda no início dos anos 2000, o norte-americano Russell III (2006) destacou o quão significativo era o tempo gasto por jovens assistindo a filmes e televisão. "Um estudante médio gasta mais de sete horas por dia usando mídia, mais de 50 horas por semana" (RUSSEL III, 2006, p. 1, tradução nossa).

Retornando a Duarte (2002), a autora salientou que a relação estabelecida entre os espectadores e os filmes tem caráter profundamente educativo. Dessa forma, segundo ela, pelo

cinema ser considerado a sétima arte³, assistir a uma produção cinematográfica deveria ser considerada uma prática social tão importante, na formação cultural e educacional das pessoas, como a leitura de obras literárias, por exemplo.

Fora isso, a professora ainda explica que o cinema criou nos espectadores uma percepção da história da humanidade através do contato que os mesmos tiveram ou têm com as imagens cinematográficas. Assim, de certa forma, os informando e chamando a atenção para ‘fatos históricos’, mesmo que representados de forma errônea ou equivocada. “[...] Stallone em selvas vietnamitas e tantas outras cenas ‘históricas’ teimam em ocupar nosso imaginário, despertando sentimentos contraditórios e constrangimentos íntimos (DUARTE, 2002, p. 19). Ademais, o cinema formou concepções não somente em respeito à História, mas também a aspectos mais subjetivos da vida social.

Certamente muitas das concepções veiculadas em nossa cultura acerca do amor romântico, da fidelidade conjugal, da sexualidade ou do ideal de família têm como referência significações que emergem das relações construídas entre espectadores e filmes. Parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional - sua natureza eminentemente pedagógica. (DUARTE, 2002, p. 19).

Nesse contexto, Alain Bergala (2008) alegou que é no período da infância até a adolescência que as pessoas encontram os filmes que estabelecem suas relações com o cinema, explicando que essas obras não seriam necessariamente responsáveis por formar seu gosto, mas sim mostrar a estes jovens algo sobre a sua relação com o mundo que eles mesmos ignoravam ou guardavam para si. Assim, o autor também destacou que não é papel da escola programar ou garantir o encontro dos alunos com os filmes, mas ela pode organizar a possibilidade do encontro dos estudantes com obras do presente e do passado.

Conforme Almendro Padilla, Suberviola Collados e Costa Alcaraz (2006), por ser um meio de comunicação verbal e não-verbal, o cinema traz informação de várias maneiras. Através de sua narrativa, a sétima arte permite com que a realidade seja percebida de diversos ângulos e aproxime as pessoas da diversidade cultural, com histórias do presente, do passado e do futuro que representam culturas com valores distintos, promovendo a tolerância e o respeito.

Nesse contexto, Elí Fabris (2008) salientou sobre o fato dos filmes não serem apenas usados para diversão, mas também possuírem uma pedagogia que ensina modos de vida. Isso vai ao

³ O cinema recebeu este título, em 1923, quando Riccioto Canudo publicou o ‘Manifesto das Sete Artes’, no qual foi acrescentado o cinema às outras seis artes: arquitetura, escultura, pintura, música, literatura e dança. Disponível em: <<https://abra.com.br/artigos/quais-sao-as-7-artes/>>. Acesso em: 14 dez. 2022.

encontro de Piovesan, Barbosa e Costa (2010), as quais afirmaram que mesmo os filmes sendo um entretenimento, quando utilizados em sala de aula podem se transformar em recursos para trabalhar diversos temas.

A relação entre cinema, educação e psicologia nos permite diferentes formas de leituras da linguagem fílmica através do discurso do indivíduo e do discurso do cinema, possibilitando consequentemente o emprego de filmes em sala de aula utilizados como recursos na educação quando bem utilizados pelo professor. (PIOVESAN; BARBOSA; COSTA, 2010, p. 8).

O professor e psicólogo tailandês Chuchai Smithikrai (2016) destaca que o cinema pode ilustrar conteúdos e promover a visualização de conceitos e teorias, além de possibilitar o aumento no envolvimento dos alunos durante as aulas e promover nesses estudantes o pensamento crítico, além de ampliar as suas habilidades analíticas. Fora isso, as práticas envolvendo filmes também podem facilitar o aprendizado de novos conceitos por envolverem a linguagem verbal e não-verbal. “Constata-se também que as mídias visuais tornam os conceitos mais acessíveis aos indivíduos do que a mídia de texto e os ajudam com a recordação posterior” (SMITHIKRAI, 2016, p. 524, tradução nossa).

Após realizar sessões de cinema com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, Andrade (2018) enfatiza que os jovens mostraram-se mais dispostos a expor o que pensam, seja ao conversar sobre o filme ou apenas mostrando interesse em ouvir o que os colegas falavam. Além disso, segundo a autora, as atividades também conseguiram chamar a atenção dos estudantes de uma forma que a impressionou, como é destacado na frase a seguir: “[...] nos deparamos com alunos focados no desenrolar do filme; estes olhares atentos, expressivos e fixos nos geraram um turbilhão de pensamentos: O que estão pensando? Estão tensos? Estariam gostando?” (ANDRADE, 2018, p. 127).

Com o intuito de incentivar o hábito da leitura em seus alunos, Faria (2020) propôs a leitura do livro *Meu Pé de Laranja Lima* enquanto era realizado um ciclo de aulas com atividades que incluíam assistir duas adaptações cinematográficas da obra. Após a finalização do ciclo, o professor notou o entusiasmo dos estudantes com as aulas e ainda salientou o seguinte sobre o uso das adaptações: “[...] a linguagem audiovisual foi importante para que os alunos criassem modelos mentais que os auxiliaram na construção dos sentidos daquilo que era lido, aumentando consideravelmente a percepção sobre a obra” (FARIA, 2020, p. 93).

Oliveira, Silva e Meili (2017), ao descreverem ações do projeto extensionista ‘Cinegrafando a educação’ da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em escolas de Ensino Fundamental na cidade, destacam que se constrói uma troca mútua de experiências entre todos os envolvidos.

Ao realizar atividades envolvendo o uso do cinema como linguagem educativa, Alves (2019) destacou que crianças quilombolas de Gurugi e Ipiranga, na Paraíba, pudessem reconhecer

suas origens. “O cinema e a educação se encontram e agregam formação no sentido de construção da identidade da criança quilombola” (ALVES, 2019, p. 127).

Assim, o que foi descrito até aqui vai ao encontro de Patrícia Romagnani (2008), a qual afirmou serem inúmeras as possibilidades de aproveitar o cinema no espaço escolar. Porém, conforme pondera a autora, alguns importantes procedimentos precisam ser realizados antes da atividade, para que assim possam ser ampliadas as chances dela ser proveitosa e eficiente para o aprendizado dos alunos. Um destes procedimentos é a seleção do filme, a qual João Luís de Almeida Machado (2008) salienta a necessidade do professor conhecer o tema da aula antes de realizar esta escolha, além de planejar com antecedência a forma como a obra deve ser utilizada. Por sua vez, Napolitano (2009) destaca a importância de o professor assistir ao filme para depois exibi-lo aos alunos.

Nesse sentido, estes e outros procedimentos farão parte do guia digital que está sendo desenvolvido.

O uso de materiais didáticos para auxiliar professores na incorporação do cinema na escola

Após ser compreendida a relação do cinema com a educação, é também pertinente explicar sobre o uso de materiais didáticos, os quais são definidos por Bandeira (2009), como produtos pedagógicos utilizados como instrumentos produzidos com finalidade didática. Sobre o guia que está sendo produzido pelos autores deste artigo, vale salientar que o mesmo não é o único produto didático disponibilizado para professores no Brasil para fomentar o uso do cinema em sala de aula.

Exemplos de materiais didáticos que também buscaram auxiliar professores no uso do cinema em sala de aula foram os dois volumes de livros didáticos ‘Caderno de Cinema do Professor’, produzidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), em 2009, como parte do projeto ‘O cinema vai à Escola - o uso da linguagem cinematográfica na escola’. O conteúdo desenvolvido nos cadernos conta com orientações técnicas sobre a linguagem cinematográfica, além de textos de especialistas na área.

Com conteúdo adquirido após questionários realizados com professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio, Moura (2013) identificou que os professores exibiam para seus alunos principalmente filmes indicados no projeto, utilizando as obras como princípio da discussão de determinado conteúdo ou para fazer o encerramento da discussão, mesmo que não realizassem as atividades exatamente como foram determinadas no Caderno de Cinema do Professor. Isso ocorreu, conforme a pesquisa, por motivos diversos, assim como a complexidade das atividades ou a falta de acesso aos filmes e materiais previstos. Assim, é mostrada a importância de existir uma listagem de obras que podem ser utilizadas na escola, além de possíveis formas de acesso a estas produções.

Além disso, outra produção que buscou o fomento ao cinema na escola foi o guia de filmes para Educação Ambiental, produzido por Mariana Augusta Ramos Rodrigues (2018), para o programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia. Com 56 filmes nacionais e internacionais, o produto didático encontra-se acessível em um endereço eletrônico criado especificamente para ele⁴. No *site*, ainda existem abas para filtrar os filmes por gêneros ou por duração, entre curta, média e longa-metragem, o que facilita na escolha das obras a serem utilizadas conforme o tempo disponível e preferências dos estudantes.

Após submeter o *site* para avaliação de um grupo formado por 20 licenciandos de Ciências e Biologia, que responderam a um questionário, a autora destacou que o recurso foi bem recebido pelos futuros professores que, em sua maioria, aprovaram o design e a navegação no *site*, assim como a quantidade de filmes e as informações disponibilizadas sobre as obras. Dessa forma, o guia *on-line* mostrou-se um recurso com resultados favoráveis para ser utilizado com licenciandos e até mesmo com professores. “[...] consideramos que esse tipo de produção é possível de ser realizada, inclusive a custo financeiro zero e com conhecimentos básicos de navegação na internet, permeio ferramentas, gratuitas, de criação e compartilhamento de sites” (RODRIGUES, 2018, p. 53).

Considerações preliminares

A partir do que foi explicado neste texto, pode ser concluído que o cinema, quando entendido como um recurso pedagógico que necessita de procedimentos específicos e de um planejamento criterioso por parte dos professores, pode trazer uma série de benefícios para o processo de ensino-aprendizagem. Isso pois, através de linguagem verbal e não-verbal, os filmes conseguem ensinar conceitos e estimular o pensamento crítico nos alunos, além de promover a reflexão sobre crenças, valores, ideologias, fatos e culturas, entre outros.

Também é perceptível que a relação das pessoas com a sétima arte começa a ser desenvolvida na infância e na adolescência, ou seja, durante a idade escolar. Desse modo, é coerente que a escola ofereça aos alunos a possibilidade de encontro com obras cinematográficas diferentes das quais estão acostumados a assistir, mas desde que seja respeitado o nível de compreensão e a maturidade dos estudantes em questão. Dessa forma, é possível chamar a atenção dos estudantes para as atividades envolvendo o cinema em aula e até mesmo conseguir com que eles possam manifestar, verbalmente ou não, o que pensam acerca de tal conceito ou informação abordada.

Também vale ressaltar que, ao verificar estudos envolvendo produtos pedagógicos que serviram como inspiração para o guia digital que está sendo desenvolvido pelos autores deste artigo,

4 Disponível em: <<https://sites.google.com/view/guia-filmes-educacaoambiental>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

foi possível perceber que o material em questão tem condições de auxiliar professores a realizar atividades com o cinema em sala de aula, fornecendo a estes profissionais recursos para facilitar a inserção dos filmes em suas aulas.

Referências

ALMENDRO, Carlos; SUBERVIOLA, Víctor; COSTA, Ana. Metodología de utilización de cine-fórum como recurso docente en Bioética. *Tribuna Docente*, *online*, v. 8, n. 3, p. 1-9, 2006.

ALVES, Jaquicilene Ferreira da Silva. **Educação quilombola, cinema e práticas educativas em direitos humanos: as identidades das crianças em Gurugi e Ipiranga-PB**. 2019. 183f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande-PB, 2019.

ANDRADE, Viviane. **Cinema Brasileiro nas escolas: Reflexões e proposta de implementação da Lei 13.006/14 na Rede Municipal do Rio de Janeiro**. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu-RJ, 2018.

BANDEIRA, Denise. **Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração**. Curso de Materiais didáticos para smartphone e tablet. Curitiba: IESDE, p. 13-33, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 1979.

DUARTE, Rosalia. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FABRIS, Elí Henn. Cinema e educação: um caminho metodológico. *Educação & Realidade*, v. 33, n. 1, p. 117-133, 2008.

FARIA, Maxwell Gregory de. **O livro, o filme e a lei: as adaptações cinematográficas nas aulas de língua portuguesa**. 2020. 122f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba-MG, 2020.

MACHADO, João Luís de Almeida. **Na Sala de Aula com a Sétima Arte**. São Paulo: Intersubjetiva, 2008.

MOURA, Marcilene Rosa Leandro. **O cinema como prática educativa no ensino médio: Projeto O Cinema vai à escola**. 2013. 243f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.

NAPOLITANO, Marcos. Cinema: experiência cultural e escolar. *In*: TOZZI, Devanil (Org.). **Caderno de cinema do professor**, São Paulo: Secretaria da Educação, 2009.

_____. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de; SILVA, Karoline Regina Pedroso da; MEILI, Viviane. Cinegrafando a Educação: ações extensionistas a partir da sétima arte. *In*: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL, 35, 2017, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: Unila, 2017. Disponível em: <<https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/3929>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

PIOVESAN, Angélica; BARBOSA, Lívia; COSTA, Sara Bezerra. **Cinema e educação**. Colóquio EAD comunicação, p. 01, 2010.

RODRIGUES, Maria Augusta Ramos da Silva. Guia de filmes para Educação Ambiental: ferramenta para professores de ciências e biologia? 2018. 50f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2018.

ROMAGNANI, Patrícia. Cinema em cena. **A&E: Atividades e Experiências**, Curitiba, n. 4, p. 45, 2008.

RUSSELL III, William Benedict. Secondary social studies teachers' use of film: A comparison study. 2006. Thesis (PhD) - College of Education, The Florida State University, Tallahassee-USA, 2006.

SMITHIKRAI, Chuchai. Effectiveness of teaching with movies to promote positive characteristics and behaviors. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 217, p. 522-530, 2016.

Aprendizagem ativa de estudantes universitários e as influências da autoeficácia docente: uma via de mão dupla

Caren Rossi¹
Valesca Brasil Irala²

doi.org/10.47585/dil.ens.aprend.02

Introdução

O presente texto tem a intenção de trazer para a reflexão o constructo da autoeficácia docente³ e buscar entender se as crenças dos professores podem influenciar na aprendizagem dos estudantes universitários, visto que “processos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno encontram-se entre os desafios presentes, no cotidiano do professor” (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006).

Isso porque, do docente, está sendo requerida uma postura diferenciada que supere a ideia de transferência de conhecimentos. Diante do acesso às informações, às redes, às interações e pesquisas colaborativas, a instituição formativa vai perdendo o sentido se a educação oferecida não acompanhar a vida. É necessário formar para: as incertezas, a resolução de problemas, o uso da criatividade e trabalho em equipe (ALMEIDA, 2018).

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa - Unipampa | E-mail: carenrossi@unipampa.edu.br

2 Doutora. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa | E-mail: valescairala@unipampa.edu.br

3 Crenças sobre sua própria capacidade para ensinar e promover a aprendizagem (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006).

A realidade exige um estudante protagonista⁴ e um professor orientador (OLIVEIRA, 2020). Nesse contexto, o papel do professor é marcado por sua interferência no processo de desenvolvimento do aluno (construção da confiança e da autonomia do aprendiz). Nesse contexto, as crenças de autoeficácia representam papel importante na ação pedagógica (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006). Inclusive, Woolfolk (2007) pontua como uma das variáveis mais importantes para a investigação educativa atual.

Apesar da busca pela autonomia e participação estudantil ser atual, não é uma novidade, pois já vem sendo almejada há tempos, ou seja, “como os alunos se tornam autorregulados⁵ como aprendizes atrai pesquisadores há décadas” (ZIMMERMAN, 2008, p.1). Tem-se buscado respaldo nas metodologias ativas, em que a aprendizagem se dá pela experiência, com um aprendiz que é autônomo e que é considerado o centro do processo. Tal abordagem surgiu na Escola Nova (John Dewey) e vai ao encontro dos ensinamentos de Freire com o enfoque na problematização, diálogo, participação e transformação (ALMEIDA, 2018).

Na utilização do ensino híbrido⁶, por exemplo, há vantagens relacionadas ao que mais se almeja em educação - um aluno autônomo, protagonista do processo, em um contexto que considere o seu ritmo de aprendizagem. Como o estudante, geralmente tem contato prévio com o conteúdo, há otimização do tempo e a sala de aula passa a ser um laboratório.

Dessa forma, há um incentivo das relações interpessoais (aprendizagem colaborativa), há interação com os colegas e com o professor (VALENTE, 2015; MORAN, 2015; PIRES, 2015). Para esses autores, há consenso de que o professor tem um papel fundamental. A educação precisa ser redesenhada (LIMA; MOURA, 2015) e há a necessidade de refletir as práticas docentes em busca de uma instituição que atenda a demanda da sociedade.

De acordo com Bacich, Neto e Trevisani (2015), o professor precisa largar o controle e colocar o aluno no centro do processo. Entretanto, tal postura envolve a autoeficácia docente, que para Azzi; Polydoro e Bzuneck (2006) e Valverde Riascos (2011), é uma variável mediadora entre o conhecimento e a ação do professor. Além disso, é considerada um indicador que pode fazer diferença nos resultados dos estudantes (LOBOS PEÑA *et al*, 2021).

Enfim, a qualidade profissional dos professores e, conseqüentemente, a qualidade do processo de ensino aprendizagem constituem-se temas de interesse da investigação científica atual (ESCOBAR; MORALES; KLIMENKO, 2018). Nesse contexto, desde os anos setenta, investiga-se a relação existente entre as crenças dos docentes e suas práticas pedagógicas (VALVERDE RIASCOS,

4 Caráter de ator principal, que participa nos processos de formação, que assume processos intelectuais complexos em contraposição ao lugar de executor decorrente da perspectiva tecnicista (LUCARELLI, 2003).

5 Grau em que os alunos são participantes em seus próprios processos de aprendizagem, ou seja, os modos proativos que utilizam para adquirir habilidades acadêmicas, como estabelecer metas, selecionar e implantar estratégias e automonitorá-las (ZIMMERMAN, 2008).

6 Metodologia que se utiliza de atividades presenciais e não presenciais, tendo a tecnologia como aliada (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

2011). Dito isso, pretendemos inicialmente refletir sobre o comportamento humano na perspectiva da Teoria Social Cognitiva (TSC) para, posteriormente, abordar e refletir sobre a autoeficácia docente e suas relações com a aprendizagem estudantil.

O comportamento humano

Para falar em autoeficácia, inicialmente, é necessário refletir sobre o comportamento humano. Tal abordagem está inserida na Teoria Social Cognitiva - TSC (apresentada por Albert Bandura - psicólogo cognitivo canadense), e assumida nesse texto. Essa Teoria defende que as pessoas são organismos ambiciosos e proativos e não apenas reativos (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008). Adota a concepção da agência humana afirmando que as pessoas agem intencionalmente. Tal agência permite que os indivíduos ajam sobre o mundo, avaliem as consequências das suas ações e tenham controle sobre os seus comportamentos (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

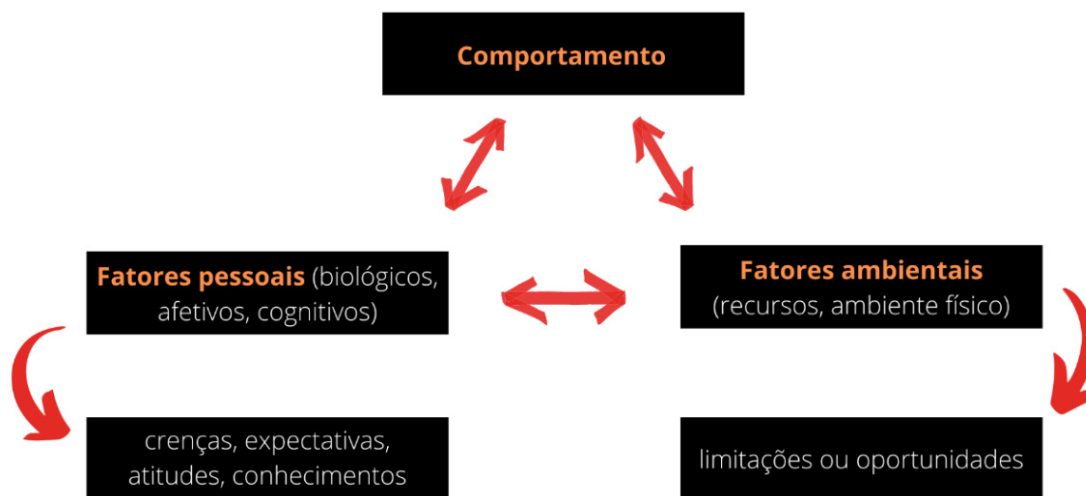
Sendo dotados das características básicas da agência humana⁷, os indivíduos assumem um papel em seu desenvolvimento por meio da adaptação e renovação. Conseqüentemente, conseguem influenciar, moldar e controlar suas vidas (AZZI; POLYDORO, 2006). Três modos diferentes de agência humana são definidos na TSC: a pessoal, a delegada e a coletiva (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008). No entanto, para a presente reflexão, focada na autoeficácia do professor e suas influências na aprendizagem ativa de estudantes universitários, decidiu-se mencionar as duas que, aparentemente, possuem maior preponderância (a pessoal e a coletiva).

A agência pessoal, como o nome já diz, aborda os processos cognitivos, motivacionais, afetivos e de escolha pessoal do indivíduo para alcançar os próprios objetivos. Já a agência coletiva, são as crenças do poder coletivo no bem comum, nas interações grupais. Ações em conjunto por meio de uma crença comum e com funções semelhantes às da agência pessoal (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008). Acredita-se que ela pode estar colaborando para que o professor ofereça atividades de aprendizagem e trabalho em equipe, pois se ele acredita e tem desenvolvida a agência coletiva, provavelmente, terá facilidade em focar nela durante a sua prática.

Seguindo os autores mencionados, para a TSC, o comportamento humano está arraigado em sistemas sociais havendo interdependência, reciprocidade e recursividade atribuídas aos fatores pessoais e ambientais. Na Figura 1, pode-se visualizar a reciprocidade triádica, a qual demonstra as influências e a interação constante entre os fenômenos pessoais, ambientais e o comportamento humano.

⁷ Intencionalidade: atos intencionais, planos de ação; Antecipação: previsão de consequências prováveis por meio do pensamento antecipatório e a possibilidade de adotar cursos de ação diferenciados para produzir resultados esperados; Autorreatividade: autodirecionamento multifacetado para ligar a intenção - pensamento, à ação e Autorreflexão: ação com autoexame do funcionamento. Nesse momento o indivíduo decidirá se os fracassos serão motivadores ou desmoralizantes (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

Figura 1. Reciprocidade triádica



Fonte: Elaborado pelas autoras, baseado em Bandura; Azzi e Polydoro (2008).

Nesse contexto, entende-se que toda a formação pessoal do indivíduo, os fatores biológicos, afetivos, cognitivos, as crenças, os conhecimentos e as atitudes estão em constante interação com o comportamento, o qual sofre essas influências. Da mesma forma, os fatores ambientais como os recursos e o ambiente físico. Assim, o indivíduo sofre as consequências das limitações ou oportunidades do ambiente.

Enfim, esse primeiro momento foi pensado para o entendimento do contexto do comportamento humano na perspectiva da Teoria Social Cognitiva. Na sequência, será abordada a autoeficácia que é compreendida como “um dos mecanismos-chave componentes da perspectiva de agência humana” (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 18) e o enfoque será dado para a docência.

Autoeficácia docente e as relações com o processo de aprendizagem estudantil

Na abordagem da TSC, é de fundamental importância entender o que significa a autoeficácia para, posteriormente, refletir sobre a autoeficácia docente. Valverde Riascos (2011, p. 241), em sua tese, selecionou e apresentou alguns estudos que trouxeram conceitos de autoeficácia. Todos fundamentam-se em obras de Bandura e mencionam a autoeficácia como sendo o julgamento do indivíduo sobre sua própria capacidade de realizar algo.

Na mesma perspectiva, Azzi; Polydoro e Bzuneck (2006, p. 151) referem-se à autoeficácia docente como as “crenças sobre sua própria capacidade para ensinar e promover a aprendizagem”. Ela influencia as escolhas do comportamento humano (VALVERDE RIASCOS, 2011). Sendo assim, afirma-se que, as expectativas de eficácia vão determinar quanto esforço os professores vão dispor e por quanto tempo irão

persistir quando encontrarem desafios na trajetória. Ou seja, quanto maior a autoeficácia, mais esforços serão realizados para atingir os objetivos (BANDURA, 1977; AZZI; POLYDORO, 2006).

Diante do exposto, dando enfoque para os professores, infere-se que o comportamento deles (agência pessoal) segue o exemplificado na Figura 1, pois é o resultado da interdependência com os fatores pessoais e ambientais. E, nesse contexto, Valverde Riascos (2011), pontua alguns fatores internos do professor que possuem efeitos no sentimento de autoeficácia: o gênero, características do professor, experiência docente, nível de preparação e formação acadêmica. Já como fatores externos, menciona as características do grupo, a colaboração entre os professores, condutas interativas, reconhecimento e apoio da gestão, idade dos estudantes, rendimento e tamanho da turma.

Enfim, os docentes possuem suas crenças pessoais e as características da agência humana (já mencionadas anteriormente) tão necessárias para a atuação profissional. Por meio delas, possuem a capacidade da intencionalidade, da antecipação, da autorreatividade e da autorreflexão, tão necessária para o planejamento e reflexão da prática pedagógica. Também contam com a agência coletiva na atuação universitária, pois esse é um local onde se almejam soluções conjuntas. É o sentimento de autoeficácia coletiva que vai contribuir com o planejamento institucional e para a construção de um clima e um ambiente propício de aprendizagem (VALVERDE RIASCOS, 2011). Vai auxiliar os profissionais a assumirem seus papéis e a trabalharem juntos, buscando o bem comum (BANDURA; AZZI; POLYDORO 2008).

No entanto, professores com hábitos mais individuais vão sentir um pouco de dificuldades nesse processo. Mas, é questão de adaptação e de colocar a agência pessoal em ação, para dar conta do desafio da agência coletiva tão importante nas atividades docentes (BANDURA; AZZI; POLYDORO 2008). Para Yang (2021), a autoeficácia pessoal e a coletiva estão ligadas positivamente.

Complementando o exposto, entende-se importante explicar como as crenças de autoeficácia são formadas e continuamente revistas (AZZI; POLYDORO, 2006). Essas crenças são construídas a partir de quatro fontes de informações (BANDURA, 1977) expostas no Quadro 1.

Quadro 1. Fontes de autoeficácia

Fonte	Surgem de...	Comentários
Realizações de desempenho	Experiências: de sucesso ou de fracasso	Tais experiências podem servir para a reflexão e motivação do professor, bem como, para melhorias das práticas
Experiência vicária	Observação de modelos - inspiração	Inspiração em palestrantes, colegas de trabalho, professores de sua trajetória, de filmes...
Persuasão verbal	<i>Feedback</i> – retorno das ações	Pode servir para motivar, mas também para desmotivar. Depende de como será dado e recebido (BOSWELL, 2016).
Estados fisiológicos	Alegria, satisfação, estresse, ansiedade, tensão, dor, estados de humor	Possivelmente, docentes satisfeitos e alegres irão agir de forma diferente de outros que estejam com dor, tristes, ansiosos...

Fonte: As autoras, com base em Bandura (1977), Azzi e Polydoro (2006) e Bandura; Azzi e Polydoro (2008).

O Quadro 1 demonstra as quatro fontes de informação que alimentam a percepção de autoeficácia. Entretanto, embora elas influenciem diretamente as expectativas de eficácia do professor, também podem existir outras variáveis preditoras (pessoais e ambientais) que, em graus diferentes, podem ter efeitos sobre o professor (VALVERDE RIASCOS, 2011).

Partindo do que já foi exposto, acredita-se importante reafirmar que, a autoeficácia é uma variável que media a prática do professor, tendo em vista que toda a ação humana está impregnada, em algum grau, de autoeficácia pessoal (VALVERDE RIASCOS, 2011). Por isso, para o autor citado, bem como para Wookfolk (2007), representa papel importante nas práticas pedagógicas (estratégias de ensino, decisões metodológicas, e motivação do professor) e, com grande recorrência, com o rendimento dos estudantes.

Nesse contexto, Merino (2014) pontua que existem evidências de que há influência da autoeficácia no desenvolvimento profissional dos professores. Da mesma forma, para o autor, a autoeficácia docente exerce papel importante na universidade quando ajuda os estudantes a melhorarem suas habilidades, a motivação e os resultados. Ou seja, quando colabora para uma aprendizagem de qualidade. A mesma perspectiva é defendida por Guanin-Fajardo e Barranquero (2022). Tanto é verdade que Azzi e Polydoro já em (2006) estruturaram seus estudos na relação entre crenças e ação docente, por acreditarem nessa importante relação.

Os autores Jácquez e Cázares (2018) observaram uma associação positiva entre o nível de autoeficácia do professor (alta autoeficácia na autoavaliação docente) e o seu desempenho (alta avaliação realizada pelos estudantes). A confiança nas atividades de ensino manifestou-se no planejamento, envolvimento dos alunos, interação em aula e avaliação da aprendizagem. Além disso, os professores apresentam-se perseverantes, resilientes, com alto desempenho e estratégicos (REYES-CRUZ; PERALES-ESCUADERO, 2016).

Complementa-se ainda, com as características de superação e confiança, (BRESSA; MURGO; SENA, 2021) como também, engajamento, determinação, dedicação, energia, inspiração e entusiasmo (YANG, 2021). Recebem avaliação positiva de suas habilidades, são criativos, utilizam diferentes estratégias de ensino e são reflexivos (JÁCQUEZ; CÁZARES, 2018). Conforme Woolfolk (2007), proporcionam aos estudantes um clima positivo e um papel ativo no processo de aprendizagem, dedicando a eles o sucesso acadêmico. Têm expectativas positivas dos discentes, dominam o conteúdo, planejam com cuidado, demonstram respeito pelos participantes da classe, levam em consideração o ritmo de cada um (modificam o planejamento, se necessário for). Dão o feedback avaliativo e analisam sistematicamente a docência.

Nos estudos de Escobar; Morales e Klimenko (2018), foi verificado que, conforme o nível de autoeficácia, os professores faziam uso de diferentes estratégias de ensino⁸. Por isso, a opinião dos autores é que, o sentir-se capaz de atuar com qualidade é um fator importante. Corroborando, Iaochite (2011, p. 827) menciona que “o comportamento do professor é continuamente mediado por suas

⁸ Processos e técnicas para favorecer a condição de ensino e a efetividade da aprendizagem (CUNHA, 2006).

convicções acerca de suas capacidades e habilidades para promover aprendizagens significativas para os alunos, ainda que em condições nem sempre favorecedoras”.

Nesse sentido, entende-se importante que haja uma intervenção no sentido de fortalecer as crenças dos docentes, pois foi encontrada, nos estudos de Merino (2014), uma relação direta e positiva entre o desenvolvimento profissional⁹ e a autoeficácia docente do professor universitário. No Quadro 2, apresenta-se algumas estratégias, trazidas pelos autores mencionados, que podem auxiliar na autoeficácia docente e, conseqüentemente, no desempenho estudantil.

Quadro 2. Estratégias institucionais que podem auxiliar a autoeficácia docente

Estratégias	Referências
Estímulo e apoio, por parte da gestão das instituições, para que não haja sentimento de solidão na tarefa educacional.	(MESURADO; LAUDADIO, 2019)
Apoio no ambiente de trabalho, pois a falha nesse quesito pode ser responsável por uma diminuição do progresso individual.	(KHAN; NEVEU; MURTAZA, 2020)
Apoio e investimento institucional para o aprimoramento das práticas. A formação prévia apresentou efeito positivo nas crenças dos professores.	(GARCÍA; PÉREZ; LUCAS, 2021)
Motivação extrínseca	(REYES-CRUZ; MURRIETA-LOYO; PERALES-ESCUADERO, 2018)
Apoio institucional e recursos disponíveis para o desenvolvimento dos professores em meio de carreira.	(AWANDO; WOOD; CAMARGO; LAYNE, 2014)
Mais atenção aos professores, eles precisam ser auxiliados a construir a autoeficácia individual e coletiva.	(YANG, 2021)
Aumento de oportunidades para auxiliar na autoeficácia. Engajamento docente, workshops, programas de treinamento, grupos, interações entre os professores.	(BUTANI; DALLAGHAN, 2022)
Ações de formação oferecidas pelas instituições.	(GARCÍA; PÉREZ; LUCAS, 2021)
Estratégias de formação continuada de professores.	(LOBOS PEÑA, <i>et al</i> , 2021)
Oportunidades de crescimento profissional e pessoal para que melhorem o nível de desempenho no trabalho.	(DURRAHBOSWELL; AL-TOBASI; A'AQOULAH; AHMAD, 2016)
Gestão prestar atenção à promoção da inteligência emocional dos professores e seu senso de eficácia.	(ALAVINIA; KUROSH, 2012)
Programa de desenvolvimento que atenda diretamente às necessidades dos professores.	(YOUNG; KLINE, 1996)
Apoio institucional.	(WOLOSHYN <i>et al</i> , 2021)
Programas de desenvolvimento profissional, desde o início da docência.	(MERINO, 2014)
Desenvolvimento profissional, trocas de experiências com outros profissionais.	(ANDERSON, <i>et al</i> , 2019)

Fonte: As autoras

⁹ Processo contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021).

Tanto que, quando não há recursos para apoiar os professores na melhoria do ensino, a solução fácil é a utilização de métodos de ensino mais tradicionais. Os estudos de Anderson *et al* (2019), mostraram que a maioria dos professores investigados indicaram a preferência por estratégias tradicionais de ensino, como palestra e apresentação expositiva com *powerpoint*, apesar de perceberem o valor das estratégias centradas no aluno. Ou seja, faltou a autoeficácia necessária para se envolverem nessas estratégias.

Considerações finais

Em síntese, o texto apresenta argumentos de que o nível de autoeficácia docente influencia o processo de aprendizagem dos estudantes universitários, da mesma forma que o êxito na docência auxilia na autoeficácia do professor. Os autores consultados mostraram que a gestão institucional pode auxiliar nesse processo, com a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes.

Nesse sentido, os argumentos apresentados podem guiar o planejamento, a fim de auxiliar a manutenção e o desenvolvimento de uma elevada autoeficácia docente. Os indícios são de que as consequências seriam professores que planejam, organizam e escolhem estratégias de ensino adequadas; experimentam métodos diferenciados; atuam de forma mais humanística, possuem tendência de assumirem riscos e experimentarem; proporcionam clima positivo para a aprendizagem; possuem persistência diante de alunos difíceis; exibem entusiasmo, compromisso, realização, entre outras características (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006).

Enfim, diante de tais características docentes almejadas pela educação na atualidade, aborda-se a importância de estudos e esforços para trabalhar essa temática, institucionalmente. É importante que se diga que investir no desenvolvimento da autoeficácia docente pode ser uma das saídas mais efetivas no desenvolvimento de políticas públicas na área da Educação, pois, ao longo de décadas, muitos investimentos feitos em questões “acessórias” não resultaram em melhorias efetivas, por se centrarem em ações descorporificadas e estéreis, que não colocaram as pessoas em primeiro lugar.

Ainda que envolvam variáveis complexas como as apresentadas neste capítulo, só ao dar a devida atenção ao fator humano que engendra os processos de ensino e aprendizagem pode dar um sentido mais potente às possíveis soluções para os problemas educacionais atuais. Por isso acreditamos que a autoeficácia docente tem um valor inestimável nesse processo.

Referências

ALAVINIA, Parviz; KUROSH, Shabnam. On the Would-be Bonds between Emotional Intelligence and Self-efficacy: The Case of Iranian EFL University Professors. **Theory & Practice in Language Studies**, v. 2, n. 5, p. 956-964, may 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.4304/tpls.2.5.956-964>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Apresentação. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologiasativasparaumaeducaçãoinovadora:umaabordagemteórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

ANDERSON, James C. *et al.* Senegalese professors' intention to engage in learner-centered instructional strategies in agriculture courses. **Journal of International Agricultural and Extension Education**, v. 26, n. 1, p. 85-99, apr. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5191/jiaee.2019.26108>> Acesso em: 7 jun. 2022.

AWANDO, Maxwell *et al.* Advancement of Mid-Career Faculty Members: perceptions, experiences, and challenges. **Gender Transformation In The Academy**, [s.l.], p. 199-220, out. 2014. . Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/s1529-212620140000019009>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). **Auto-Eficácia: em diferentes contextos**. São Paulo: Alínea, 2006.

_____; BZUNECK, José Aloyseo. Considerações Sobre a Auto-eficácia Docente. *In*: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). **Auto-Eficácia: em diferentes contextos**. São Paulo: Alínea, 2006.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. Com a palavra, os organizadores. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 23-25.

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely AJ. Teoria social cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, [s.l.], v. 84, n. 2, p. 191-215, mar. 1977. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BUTANI, Lavjay; DALLAGHAN, Gary L. Beck. Exploring how national educational organizations can promote educational research amongst members: a survey-based study. **BMC Medical Education**, [s.l.], v. 22, n. 1, p. 1-8, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1186/s12909-022-03202-3>>. Acesso em: 5 ago. 2022.

BRESSA, Rebeca Carvalho; MURGO, Camélia Santana; SENA, Bárbara Cristina Soares. Associações entre a autoeficácia docente e a utilização do Objective Structured Clinical Examination na educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s.l.], v. 45, n. 1, p. 1-10, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.1-20200130>>. Acesso em: 1 jul. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor da Educação Superior. *In*: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2021. p. 273-339. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/livro/1563/>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

_____. Verbete. Estratégias de Ensino. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2006. v.2. p. 453

DURRAH, Omar *et al.* The impact of the psychological capital on job performance: A case study on faculty members at Philadelphia University. **International Review of Management and Marketing**, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 183-191, apr. 2016. Disponível em: <<https://dergipark.org.tr/en/pub/irmm/issue/32092/355315>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

ESCOBAR, Annia Esther Vizcaino; MORALES, Karla López; KLIMENKO, Olena. Creencias de autoeficacia y desempeño docente de profesores universitarios. **Katharsis: Revista de Ciencias Sociales**, [s.l.], n. 25, p. 75-93, 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6259836>>. Acesso em: 4 nov. 2022.

GARCÍA, Antonio Víctor Martín; PÉREZ, Bárbara Mariana Gutiérrez; LUCAS, Judith Martín. Fases de implementación de Blended Learning en las universidades españolas: Estudio basado en análisis de segmentación. **Revista Portuguesa de Educação**, [s.l.], v. 34, n. 1, p. 28-47, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.21814/rpe.17754>>. Acesso em: 1 jul. 2022.

GUANIN-FAJARDO, Jorge Humberto; BARRANQUERO, Jorge Casillas. Contexto universitario, profesores y estudiantes: vínculos y éxito académico. **Revista Ibero-americana de Educação**, [s.l.], v. 88, n.1, p.127-146, mar.2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.35362/rie8814733>>. Acesso em: 12 jul.2022.

IAOCHITE, Roberto Tadeu *et al.* Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s.l.], v. 33, p. 825-839, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000400003>>. Acesso em: 24 out. 2022.

JÁCQUEZ, Luis Fernando Hernández; CÁZARES, Delia Inés Cenicerros. Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? **Innovación Educativa**, [s.l.], v. 18, n. 78, p. 171-192, sep./dic. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-171.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

KHAN, Rahman; NEVEU, Jean-Pierre; MURTAZA, Ghulam. Is Grit Hurting You? The Dark Side of Psychological Resources in Goal Pursuit. **Applied Psychology**, [s.l.], v. 70, n. 3, p. 1323-1344, jul. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/apps.12279>>. Acesso em: 5 jul. 2022.

LIMA, Leandro Holanda Fernandes de; MOURA, Flavia Ribeiro de. O professor no ensino híbrido. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 89-101

LOBOS PEÑA, Karla *et al.* Professors expectations about online education and its relationship with characteristics of university entrance and students' academic performance during the COVID-19 pandemic. **Frontiers in Psychology**, [s.l.], v. 12, p. 1-10, apr. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642391>> Acesso em: 7 jul. 2022.

LUCARELLI, Elisa. Verbete. Protagonismo. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2006. v. 2. p. 432

MERINO, Ewer Portocarrero. Desarrollo profesional y autoeficacia docente del profesor universitario, Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Huánuco 2013. **Revista de Investigación En Psicología**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 81-91, ago. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.15381/rinvp.v17i1.8972>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MESURADO, Belén; LAUDADÍO, Julieta. Experiencia profesional, capital psicológico y engagement. Su relación con el burnout en docentes universitarios. **Propósitos y Representaciones**, [s.l.], v. 7, n. 3, p. 12, set. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.327>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45

OLIVEIRA, Rosilene Souza de. **Metodologias Ativas: Estratégias para inovar suas aulas de forma simples e criativa**. Petrolina, PE: [s.n.], 2020.

PIRES, Carla Fernanda Ferreira. Anexo: O estudante e o ensino híbrido. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 81-87

REYES-CRUZ, María del Rosario; MURRIETA-LOYO, Griselda; PERALES-ESCUADERO, Moisés Damián. Foreign Language Faculty Research-Related Beliefs, Perceptions, and Research Motivation at Three Mexican Universities. **Profile: Issues in Teachers' Professional Development**, [s.l.], v. 20, n. 2, p. 35-49, jul. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.66008>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

_____; PERALES-ESCUADERO, Moisés Damián. Research self-efficacy sources and research motivation in a foreign language university faculty in Mexico: implications for educational policy. **Higher Education Research & Development**, [s.l.], v. 35, n. 4, p. 1-15, 5 fev. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1137884>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

VALENTE, José Armando. Prefácio. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 13-17

VALVERDE RIASCOS, Oscar Olmedo. **Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias contables, económicas y administrativas**. 2011. 963f. Tesis (Doctorado) - Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació, Universitat de Valencia, Valencia, 2011.

WOLOSHYN, Vera *et al.* Support, Mentorship and Well-Being in Canadian and Croatian Faculties of Education: professor and student perspectives. **Journal Of Education And Development**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 82, mar. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.20849/jed.v5i1.880>>. Acesso em: 2 jul. 2022.

WOOLFOLK, Anita. Las creencias de autoeficácia docente y su relación on los procesos de enseñanza y aprendizaje. *In*: NAVARRO, Leonor Prieto. **Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente**. Madrid: Narcea Ediciones, 2007. p. 111-144

YANG, Jianbo. The Predictive Role of Chinese EFL Teachers' Individual Self-Efficacy and Collective Efficacy in Their Work Engagement. **Propósitos y Representaciones**, [s.l.], v. 12, p. 1-7, sep. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752041>>. Acesso em: 3 jun. 2022.

YOUNG, Kathy J.; KLINE, Theresa J. B. Perceived self-efficacy, outcome-efficacy and feedback: their effects on professors' teaching development motivation. **Canadian Journal Of Behavioural Science**, [s.l.], v. 28, n. 1, p. 43-51, jan. 1996. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/0008-400x.28.1.43>>. Acesso em: 18 ago. 2022.

ZIMMERMAN, Barry J. Investigating Self-Regulation and Motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**, [s.l.], v. 45, n. 1, p. 166-183, mar. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.3102/0002831207312909>>. Acesso em: 16 nov. 2022.

Mulheres em resistência e o mito da histeria feminina: a representação feminina ao longo da história em frente à ideologia dominante

Larissa do Prado Martins¹
Suzana Cavaleiro de Jesus²

doi.org/10.47585/dil.ens.aprend.03

Introdução

Este trabalho busca refletir sobre a disparidade de gênero e as dificuldades que o sujeito-mulher³ enfrenta na tentativa de se inserir nos mais diferentes espaços, assim como, na educação de forma igualitária, além dos imaginários construídos sobre elas ao longo da história a partir do conceito de *histeria*. Com isso, recorreremos à Análise do Discurso (AD) de vertente materialista desenvolvida por Michel Pêcheux, assim como, ao conceito de ideologia trazido pelo autor Louis Althusser com o intuito de compreender o processo sócio-histórico que motivam tais determinações ideológicas.

Nesse caso, a escolha desse tema se deu em virtude da dificuldade que as mulheres sempre tiveram de ocupar lugares sociais, que envolvem determinados níveis de poder e prestígio, como a escola, o ensino superior ou até mesmo o ambiente de trabalho. Dito isso, há um reflexo da educação dos tempos coloniais no Brasil e podemos perceber isso quando nos deparamos com histórias contadas pela ótica das classes dominantes em que a figura masculina é tida como cheia

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa - Unipampa | E-mail: larissamartins.aluno@unipampa.edu.br

2 Doutora. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa | E-mail: suzanajesus@unipampa.edu.br

3 O sujeito-mulher é um sujeito que é significado na sociedade enquanto mulher e que busca, constantemente, se ressignificar.

de privilégios, enquanto as mulheres são colocadas como subordinadas às escolhas, bem como, aos interesses dos homens. E como muitos desses discursos ainda seguem sendo reproduzidos, as mulheres ainda continuam sendo tratadas com inferioridade.

Portanto, a partir desse tema, iremos refletir sobre a inserção das mulheres no ensino, assim como, o discurso de resistência delas que vem romper com as estruturas sociais dominantes ao longo da história e através das “condições ideológicas da produção/transformação das relações de produção” (PÊCHEUX, 1995, p. 191). A partir disso, iremos entender de que forma o corpo aparece como um meio de resistência, assim como, as condições da mulher na sociedade e na historiografia a partir, também, do conceito de *histeria* e as consequências da origem do transtorno sobre as mulheres.

As representações das mulheres na história: o mito da histeria feminina

A história das mulheres sempre foi marcada por grandes transformações sociais, tendo como foco a luta por direitos políticos, sociais, reprodutivos, entre outros. Fato que persiste até hoje, visto que, por mais que existam leis prevendo uma igualdade entre os gêneros, as mulheres ainda sofrem com o machismo estrutural, que surge como um eco às opressões sofridas por elas desde o início dos tempos, já que elas foram privadas de reivindicar determinadas funções, tanto na vida econômica, quanto política, cultural ou intelectual, sendo obrigadas a assumir o papel de mãe e esposa, enquanto os homens eram contemplados por sua existência e colocados em uma relação de poder sobre elas. Além disso, as mulheres tinham menos autonomia e controle familiar, assim como, a própria sexualidade era reprimida, já que não eram validados socialmente o contato físico ou a demonstração de afeto pública.

Sendo assim, nos setores mais populares era possível encontrar casais nas ruas de mãos dadas, porém, isso não era bem visto pelas famílias mais tradicionais. Com isso, fica evidente a intervenção do Estado na regulamentação de leis que impedia cada vez mais as mulheres de exercer seus direitos, na qual, elas eram obrigadas a se casar tendo a responsabilidade de sua vida sendo passada de seu pai ao marido.

Nesse sentido, há quem diga que o feminismo surgiu na França⁴ com a Revolução Francesa⁵, na qual as mulheres lutaram junto aos homens pelo preço do pão, do trigo e a escassez de alimentos. Dessa forma, tanto os homens quanto as mulheres da época condenavam aquelas que se arriscavam na esfera política, a partir do entendimento de que essas não deveriam se apossar dos símbolos masculinos, então, as mulheres deveriam se ocupar apenas de assuntos domésticos e não políticos. No entanto, quando elas começaram a questionar sobre a participação nas assembleias oficiais e pedir medidas que atendessem as

4 Há um efeito de sentido sobre o surgimento do feminismo na Revolução Francesa. No entanto, as mulheres já vinham se manifestando pela igualdade de gênero há algum tempo.

5 A Revolução Francesa teve início no ano de 1789 e terminou em 1799.

demandas das mulheres, elas passaram a ser vistas como ameaças à unidade do poder jacobino. Assim, após a queda da Bastilha (1789), surge a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, documento que garantia os direitos individuais e coletivos aos homens, sendo influenciado pela doutrina dos direitos naturais⁶, na qual, as mulheres, assim como os pretos e pardos foram excluídas, não sendo reconhecidas tais como os homens. E a maior parte das figuras femininas presentes na revolução, acabaram sendo riscadas dos escritos oficiais. Por isso, Mary Del Priore (1989) dirá que “o século das luzes ilumina precariamente as mulheres, para melhor enquadrá-las” (p. 93).

Em seguida, houve uma mobilização de mulheres após a Revolução Industrial, que ficou conhecida como a Primeira Onda do feminismo, em luta pelos direitos das operárias e participação política, questões que já vinham sendo discutidas ou até mesmo sendo concedidas aos homens. Logo depois, teve início a Segunda Onda, em meados dos anos 50, chegando ao fim nos anos 90, na qual, as mulheres buscaram discutir sobre a liberdade da condição feminina, sexual e direitos reprodutivos.

Um aspecto importante a ser mencionado aqui é que a maioria das feministas radicais dessa época eram brancas de classe média ou alta, em grande parte já inseridas na academia, por isso, nem todas eram contempladas com relação às demandas solicitadas durante os atos. Nesse caso, aos poucos as mulheres lésbicas, a classe trabalhadora, assim como o feminismo negro cresce enquanto movimentos independentes. Vale lembrar que essas mulheres já vinham se mobilizando desde a primeira onda, mas não ganharam visibilidade naquele período.

No entanto, os corpos das mulheres sempre foram estigmatizados a partir da crença de que elas possuem menos força e capacidade de levantar objetos pesados ou realizar exercícios físicos, assim, sendo tido como *sexo frágil*, ainda que esse entendimento seja um tanto confuso, pois:

Desde que aceitamos uma perspectiva humana, definindo o corpo a partir da existência, a biologia torna-se uma ciência abstrata; no momento em que o dado fisiológico (inferioridade muscular) assume uma significação, esta surge desde logo como dependente de todo um contexto; a ‘fraqueza’ só se revela como tal à luz dos fins que o homem se propõe, dos instrumentos de que dispõe, das leis que se impõe. (BEAUVOIR, 1970, p. 58).

Além disso, alguns filósofos consagrados acreditavam que os órgãos femininos faziam da mulher um ser inferior ao homem. Nesse sentido, alguns médicos passaram a considerar doenças nervosas como anorexia, depressão ou histeria como resultados dos desejos reprimidos das mulheres, já que na época, elas eram obrigadas a apresentar em seu comportamento uma certa doçura, passividade e submissão, sendo obrigadas a se colocar sob a proteção de uma figura masculina. Trata-se, nesse caso, de uma naturalização de um discurso machista que se constitui a partir da ideologia do patriarcado. No entanto,

⁶ Os direitos naturais é uma teoria que considera o direito natural como um meio de avaliar o que é razoável ou não de forma universal, levando em conta a natureza humana.

A ideia de posse é sempre impossível de se realizar positivamente; em verdade, nunca se tem nada nem ninguém; tenta-se por isso realizá-la de modo negativo; a maneira mais segura de afirmar a posse de um bem é impedir que os outros o usem. (BEAUVOIR, 1970, p. 184).

Esse comportamento de posse dos homens sobre as mulheres faz com que elas tenham uma visão negativa sobre si, na qual, elas passam a questionar suas identidades, assim como, as próprias vontades, por meio dos imaginários criados para elas, fazendo com que não percebam o próprio assujeitamento, tendo em vista que o sujeito “não pode reconhecer sua subordinação, seu assujeitamento ao outro, ou ao sujeito, já que essa subordinação-assujeitamento se realiza precisamente no sujeito sob a forma da autonomia” (PÊCHEUX, 1995, p. 163). Por isso, muitos irão pensar que suas decisões são tomadas de forma consciente ou que decidiram algo por conta própria sem a interferência do *outro*.

Nesse período, as mulheres se sentiam tão aprisionadas pelos papéis impostos à elas que e as que contestavam eram tomadas como *histéricas* e como consequência disso, eram enviadas para hospitais psiquiátricos a fim de receber algum tratamento. Nesse caso, a histeria⁷ era associada à repressão sexual sofrida pelas mulheres, caso que mais tarde foi estudado por Sigmund Freud⁸, que entendia que os sintomas estavam relacionados à inibição de impulsos libidinosos, estando ligados também a uma memória traumática.

Nesse caso, a doença era relacionada ao sujeito-mulher, ou seja, ao corpo feminino, pois acreditavam que as crises aconteciam quando o útero da mulher estava em movimento. Dito isso, aqui o corpo assume um “papel fundamental na constituição da subjetividade contemporânea, produto de uma ideologia que mantém as divisões por detrás da imagem de unificação” (RADDE, 2013, p. 2), pois ele produz sentido por ser um corpo, e produz novos sentidos a partir das novas significações atribuídas por outros, nesse caso, por uma ideologia dominante. Por esse motivo, os imaginários construídos sobre o sujeito-mulher passaram a ser uma herança associada ao feminino enquanto falta de controle, por parte da mulher, as quais seriam regidas por mudanças hormonais apresentadas pelo corpo. Nesse sentido, o termo segue sendo reproduzido e vinculado às mulheres como uma forma de depreciar ou apontar qualquer atitude das mulheres como inadequadas. E esses discursos ainda acontecem pois estão em circulação por meio das mais diferentes ideologias, isso porque “todos aparelhos ideológicos de um Estado contribuem de maneira geral para a reprodução das relações de produção” (PÊCHEUX, 1995, p. 145), garantindo a cristalização de sentidos sobre o sujeito.

A histeria, portanto, era utilizada para enquadrar as mulheres em uma patologia, sendo um meio de tomar sua liberdade, evitando que essas tivessem ideias revolucionárias ou minimamente expressassem seus desejos, pois o diagnóstico era um meio de aprisionar e isolar as mulheres - um

7 O termo tem origem na Grécia e em sua tradução original é apresentado como *histerus* que significa útero. Na idade média, a palavra era associada à bruxaria, fazendo muitas mulheres irem à fogueira. Mais tarde alguns médicos descobrem que a histeria é uma doença que afeta tanto os homens quanto as mulheres.

8 O autor apresenta suas teorias sobre a histeria nas obras *A histeria* (1968) e *Estudos sobre a histeria* (1895) publicado por Freud e Breuer.

princípio comum daquilo que Silvia Federici (2017) denominou de ‘caça às bruxas’. Assim, “os defeitos femininos não passavam de uma resposta às injustiças de que eram vítimas as mulheres, reduzidas à existência dentro do casamento e da maternidade” (PRIORE, 1089, p. 91), com isso, seus corpos reprimidos apresentavam sintomas que indicavam, inconscientemente, a não aceitação do sujeito sobre tal situação. Isso acontece porque “os corpos mobilizam enunciados a fim de desestabilizar esse efeito de evidência de sentido proveniente de uma formação discursiva machista e que parece persistir no imaginário social contemporâneo” (RADDE, 2013, p. 3). Assim, o sujeito esquece seu assujeitamento pela ideologia, e com isso, por meio do recalque do inconsciente o sujeito-falante não irá “por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 1995, p. 173).

Sherry B. Ortner, em um texto bastante conhecido, publicado na década de 1970⁹, pontua que o corpo da mulher e suas funções a deixaria mais próxima da natureza e do doméstico. De outro lado, o corpo do homem e suas funções, não ligadas diretamente à reprodução e cuidado, lhe possibilitaria estar mais próximo da cultura, dos lugares públicos, dos espaços de tomada de decisões (ORTNER, 1979).

Nesse cenário, iremos nos deparar com o conceito de histeria ou mesmo de ‘natureza feminina’, também, na atualidade quando, em meio a uma discussão entre homens e mulheres ou até mesmo entre mulheres, a mulher é chamada de histérica por falar ‘mais do que deveria’, por apresentar emoções ou sair um pouco do que é esperado do comportamento padrão - sendo este, o comportamento vinculado ao âmbito da cultura e, portanto, reconhecido socialmente como um comportamento masculino. Dito isso, esses discursos servem para invalidar uma opinião, pois partem do entendimento de que uma mulher histérica seria incapaz de tomar as próprias decisões ou ser racional diante de qualquer assunto.

Por esse motivo, e até mesmo por essas questões não terem sido resolvidas na Segunda Onda, nasce a Terceira Onda (1990) do feminismo, afim de tratar de assuntos como o estupro, emponderamento feminino e sexualidade. E aqui as mulheres negras ganham espaço, trazendo ideias voltadas à classe, raça, etnia, sexualidade e ancestralidade, com o intuito de fortalecer a identidade negra, em especial, da mulher negra.

Nesse contexto, as mulheres passaram a perceber que o sexo era algo político por terem suas decisões tomadas por homens. Dessa forma, os movimentos se expandiram por diversos países a partir de coletivos feministas em luta por igualdade de gênero. A partir disso, as mulheres, enquanto sujeito político adquirem “a capacidade de produzir cenas polêmicas, demandas e discursos em confronto que fazem ver a contradição dos dois sujeitos em conflito e suas lógicas em colisão” (INDURSKY, 2002, p. 125) por meio das manifestações, a fim de romper com a ideologia do patriarcado.

⁹ Está a mulher para o homem, assim como a natureza para a cultura? (1970).

Mulheres no ensino

Partindo das considerações já feitas aqui, podemos considerar a desvalorização das mulheres tanto no ensino, quanto no ambiente de trabalho, pois foi um caminho árduo até que as mulheres pudessem de fato ter acesso à educação. Nesse caso, devemos lembrar que a representação das mulheres na história torna-se precária, visto que, por muito tempo elas foram deixadas de lado e até mesmo excluídas dos dados historiográficos. Com isso, tendo a história contada por homens, elas passam a aparecer em uma relação de poder diante dos acontecimentos, já que, “a história foi feita por quem ela representa e para aqueles que por ela estão representados, os homens” (SOUZA, 2019, p. 10). Assim como ela é “assegurada pelo exercício do poder de Estado nos Aparelhos de Estado, no aparelho (repressivo) de Estado, por um lado, e nos Aparelhos Ideológicos de Estado” (ALTHUSSER, 1980, p. 54) que define o que pode e o que deve ser dito.

Nesse sentido, apesar das mobilizações de mulheres que surgirem ao longo dos tempos, fazendo com que o feminismo ganhasse cada vez mais espaço, as desigualdades seguem em relação às mulheres no mercado de trabalho. Até mesmo quando as mulheres puderam atuar em suas profissões sofriam ataques ou exclusões por parte dos homens. Lembrando aqui que as mulheres de classes sociais mais baixas já trabalhavam há muito tempo, no entanto, em lugares insalubres, sem o mínimo de saneamento básico e tendo o salário mais baixo que o dos homens, o que se repete até hoje em muitas empresas, pois como Althusser (1970) aponta, há:

Uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade (para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, «pela palavra», a dominação da classe dominante. (ALTHUSSER, 1970, p. 21-22).

E a reprodução desses discursos reforçam a dificuldade que as mulheres enfrentam em busca da emancipação feminina, visto que, reforçam os imaginários construídos sobre as mulheres de que elas não são capazes de exercer as mesmas funções que os homens. E isso se reflete também na educação, pois nem sempre as mulheres tiveram acesso às escolas ou sequer aos estudos e quando a educação era dada em casa, muitas não recebiam o mesmo conhecimento que os homens, pois, a princípio, os estudos eram voltados para as atividades do lar, por isso, apesar das primeiras escolas no Brasil terem surgido em 1530 com a chegada da primeira expedição portuguesa, foi somente em 1827 que surgiu uma lei, a Lei Geral¹⁰ decretada em 15 de outubro por Dom Pedro I, que dava às mulheres a autorização para ingressarem nas escolas além do primário, sendo um marco na educação feminina. A demora na concessão desse direito se deu porque os portugueses entendiam que o sexo feminino fazia parte do *imbecilitus sexus*¹¹, categoria

10 Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim.-15-10-1827.htm>. Acesso em: 10 dez. 2022.

11 Em sua tradução: Sexo imbecil.

a qual pertenciam as crianças e pessoas que apresentavam problemas neurológicos. Por esse motivo, a lei não garantia que as mulheres fossem excluídas dentro do espaço escolar e isso mostra que na escola é possível encontrar a reprodução desses discursos também, pois:

A Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam «saberes práticos» mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da «prática» desta. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, não falando dos «profissionais da ideologia» (Marx) devem estar de uma maneira ou de outra «penetrados» desta ideologia, para desempenharem «conscienciosamente» a sua tarefa - quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas), quer de auxiliares da exploração (os quadros), quer de papas da ideologia dominante (os seus «funcionários»). (ALTHUSSER, 1890, p. 22).

Nesse sentido, outras instituições como a religião, política e meios de comunicação vetaram a participação feminina. Apesar disso, com o tempo é fundado o primeiro jornal para mulheres, em 1852 com o *Jornal das Senhoras*¹² que apresentavam conteúdos que motivaram a libertação das mulheres em seus lares, mas ainda assim, existia um controle presente e a insistência em fortalecer o imaginário social sobre as mulheres, pois grande parte do conteúdo trazido ali era relacionado a moda, às normas, culinária e etiqueta com o intuito de criar o tipo ideal de mulher. Dito isso, é evidente que esses jornais não refletiam de forma crítica sobre as necessidades reais das mulheres como a condição de subalternidade ou inferiorização das mulheres no mercado de trabalho, isso porque se tratavam de jornais conservadores que consideravam as mulheres apenas como um público consumidor¹³. Além disso, as mulheres não poderiam ir contra o conteúdo programático, visto que, as revolucionárias eram tidas como loucas e *histéricas* por não obedecerem seus maridos.

O acesso à faculdade só foi possível em 1879 por meio da permissão do governo. Mesmo assim, o desejo das mulheres em ocupar esses espaços não foi o suficiente, pois as mulheres solteiras deveriam apresentar uma licença dos pais, já as casadas tinham a autorização por escrito do marido, por isso, o número de mulheres que chegava ao ensino superior era muito baixo, pois o ideal seria casar, engravidar, ter filhos e dedicar-se inteiramente à família. Além de todo o preconceito da sociedade, elas não frequentavam cursos preparatórios, o que dificultava ainda mais o ingresso das mulheres em um curso superior. Contudo, só houve melhorias no acesso à educação após o desenvolvimento industrial que fez com que houvesse um aumento na procura de escolas de ensino médio com o objetivo de preparar as mulheres para o setor de serviços, já que era tido como mão de obra barata. Por isso, “mesmo quando conseguiam concluir os estudos básicos, as mulheres deparavam-se com dificuldades e barreiras à entrada no ensino superior” (PESSOA; VAZ; BOTASSIO, 2021, p. 3).

Logo depois, o acesso às universidades e a diversificação dos campos de trabalho foi aos poucos se ampliando, porém, mesmo as mulheres ocupando, na atualidade, mais da metade dos números de inscritos no curso de graduação, elas ainda sofrem com o machismo estrutural dentro

12 Logo depois, surge outros jornais feministas como o *Bello Sexo* em 1862 e o *Sexo Feminino* em 1873.

13 Recentemente vemos essa exclusão por meio das revistas de moda em que os editores, em sua maioria, são homens.

e fora das universidades. Em razão disso, “estar nesse lugar de saber exige das mulheres docentes um empreendimento de energias bem superior aos seus pares masculinos, para se legitimarem sujeitos de saber” (FURLIN, 2021, p. 3).

O estereótipo entre ambos os sexos são reforçados na universidade, visto que, as características como competitividade e racionalidade são associadas aos homens, assim como a afetividade e empatia são consideradas como femininas, e isso é retomado até mesmo em uma entrevista de emprego, pois essas características são as mais valorizadas no mercado de trabalho, por isso, as atribuições dadas as mulheres acabam barrando a atuação delas em atividades mais técnicas ou tidas como racionais. Há casos em que elas passam a não se identificar com esses estereótipos, mas mesmo assim evitam seguir na área, pois passam a ter uma visão negativa sobre si, tendo inseguranças a partir desse imaginário construído para elas. Trata-se de uma memória discursiva que:

Fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (o “mundo das coisas”), ao passo que a “articulação” constitui o sujeito em relação como sentido, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito. (PÊCHEUX, 1995, p. 164).

Nesse sentido, esses imaginários passam a interferir na subjetividade do sujeito, fazendo com que elas internalizem os seus desejos e escolham um curso a partir das determinações sociais porque passam a crer que não estariam aptas a assumir um curso com um viés mais científico. Com isso, ao ingressar em um curso que é tido como mais adequado ao gênero masculino, muitas mulheres se sentem reprimidas, enquanto outras sequer percebem o seu assujeitamento, no entanto, só de estar ali essas mulheres sinalizam com o próprio corpo, que ocupa esses espaços, a sua resistência em frente à opressão. Dessa forma, o corpo aparece aqui como uma materialidade significante que significa por ser um corpo, nesse caso, do sujeito-mulher, e que se ressignifica por estar em um lugar no qual o sujeito não é aceito. Por isso, Orlandi (2011), irá dizer que um “sujeito em silêncio se apresenta com um corpo que significa seu silêncio e se significa nesse silêncio” (ORLANDI, 2011, p. 86), resultando em novos sentidos. Já aquelas que ousam apresentar um comportamento que vai contra os princípios da sociedade, como não se calar quando um professor oprime sua fala diante da turma, é excluída dos demais grupos. Assim, é muito comum vermos em sala de aula as alunas terem suas falas anuladas, enquanto um homem reproduz o que foi dito antes levando todo o crédito. E esses discursos contra as mulheres não se distanciam tanto dos antigos métodos de exclusão pensados para invalidar seus posicionamentos.

À vista disso, “politizar o sexo e a vida cotidiana, preocupando-se com a ideologia da cultura de massas e com as políticas de identidade torna-se intelectualmente relevante” (TOMAZETTI; MARCONI, 2017, p. 574), pois na medida em que as mulheres passam a se manifestar, suas demandas ganham visibilidade, assim como, elas deixam de ser um *objeto simbólico* dos interesses masculinos.

Considerações finais

A partir da escrita desse artigo, foi feita uma reflexão sobre a desigualdade de gênero e os imaginários construídos sobre as mulheres, tendo como base os conceitos da AD, assim como o conceito de *histeria*, que está intimamente ligado à visão negativa sobre o comportamento feminino. Dessa forma,

foi possível desencadear algumas discussões a partir da temática, com o intuito de entender os efeitos de sentidos produzidos sobre as mulheres por meio de alguns acontecimentos históricos.

Desse modo, recorreremos à historicidade das lutas das mulheres para entender as condições de produção dos discursos que vêm determinando sentidos sobre o sujeito-mulher. Com isso, entendemos que a problemática das mulheres está inteiramente ligada ao âmbito político, visto que, por fim, os aparelhos ideológicos irão garantir a reprodução de discursos sobre as mulheres que reforcem os sentidos de que a mulher é intelectualmente inferior aos homens. Por isso, ao longo da história foram criadas doenças ou crenças para aprisionar as mulheres no lar.

Sendo assim, essa pesquisa oportuniza a compreensão sobre os imaginários construídos sobre as mulheres em função de uma ideologia dominante, bem como, esses imaginários colaboram até hoje para a exclusão delas em diferentes espaços. À vista disso, a educação se torna importante, pois através dela é possível vincular o sujeito à cultura escolar, assegurando a consciência sobre a igualdade de gênero na tomada de decisões, visto que, a educação é tida, na atualidade, como uma ferramenta política que proporciona acesso à aprendizagem.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Esperança, 1970.
- DEL PRIORE, Mary. No século das Luzes, mulheres à sombra... - A condição feminina e a Revolução Francesa. **Acervo: Revista do Arquivo Nacional**, Rio de Janeiro, v.4, n. 1, jan./jun. 1989
- FEDERICI, Silvia. **O Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.
- FURLIN, Neiva. A produção acadêmica de mulheres professoras no campo do saber teológico: sujeição ou subjetivação ética? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-20, 2021.
- ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio: no Movimento dos Sentidos**. São Paulo: Editora Unicamp, 2007.
- ORTNER, Sherry B. Está a mulher para o homem, assim como a natureza para a cultura? *In*: LAMPHERE, Louise; ROSALDO, Michele. **A mulher, a cultura e a sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. 2 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1995.
- PESSOA, Maria. VAZ, Daniela. BOTASSIO, Diego. Viés de gênero na escolha profissional do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 01-22, 2021.
- SILVA, Magali. Freud e a atualidade de O mal-estar na cultura. **Analytica**, São João del-Rei, v. 1, n. 1, p. 45-72, jul./dez. 2012.
- TOMAZETTI, Tainan; MARCONI, Dieison. Do cultural ao queer: a contribuição dos Estudos Culturais para pensar as relações de gênero nos estudos em comunicação. **Razón y palabra**, [s.l.], v. 21, n 2, p. 566-584, abr./jun. 2017.

O impacto das metodologias ativas na permanência e conclusão dos cursos

Luciane dos Santos da Cruz¹
Crisna Daniela Krause Bierhalz²

doi.org/10.47585/dil.ens.aprend.04

Introdução

No presente estudo, pretende-se relacionar as metodologias ativas e a evasão no ensino superior, pensando na perspectiva de que tanto a permanência como a conclusão dos cursos pode ser favorecida quando o estudante vivencia aspectos como autonomia, trabalho colaborativo, engajamento e protagonismo (RODRÍGUEZ-GÓMEZ; IBARRA-SÁIZ, 2013), desenvolvendo suas habilidades de forma colaborativa e cooperativa. Uma abordagem ativa pode gerar curiosidade e engajamento, à medida que os alunos participam na construção teórica dos saberes, com a introdução de novos componentes, que não foram previstos nem na sala de aula, nem pelo professor (BERBEL, 2011).

Também há de se considerar que quando o estudante tem oportunidade de receber uma resposta acerca do seu desempenho - *feedback* - e de redirecionar o seu percurso formativo futuro - *feedforward* - há maior interesse e cooperação. Para que o estudante possa aprimorar o seu conhecimento no decorrer do período letivo, é fundamental que o professor e até os colegas elaborem *feedbacks* sobre o seu desempenho, levando a um *feedforward* que o direcionará para o que pode ser realizado de maneira diferente em uma próxima atividade, buscando obter um melhor resultado (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa - Unipampa | E-mail: lucianacruz.aluno@unipampa.edu.br

2 Doutora. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa | E-mail: crisnabierhalz@unipampa.edu.br

Acreditamos que estas estratégias podem ser importantes ferramentas de combate à evasão. Para tanto, apresentamos elementos que contribuem com este debate.

O método ativo é processo de ensino que busca estimular no estudante a autonomia, o engajamento, o protagonismo, a cooperação e a reflexão, entre outras habilidades. E, apesar de não serem recentes, são abordagens inovadoras no processo de ensino, que propõem que o aluno seja o agente da própria aprendizagem, em mediação com o professor e colegas.

Tal método procura estabelecer uma reciprocidade entre as partes - aluno e professor, mobilizando o primeiro para que se envolva e torne-se protagonista do próprio aprendizado. Nesse sentido, o professor exerce uma função de mediador e orientador do estudante, contribuindo para a promoção da sua autonomia, incentivando a sua participação ativa na construção do seu conhecimento e na identificação e solução dos problemas (BACICH; MORAN, 2018).

Nesse sentido, entendemos que com um modelo de aprendizagem mais significativo, há potencialização da satisfação do aluno com o curso e da sua interação com a comunidade acadêmica, proporcionando um ambiente acolhedor e de bem-estar no âmbito de sua instituição de ensino e por consequência diminuindo a propensão de abandono.

Há de se considerar a direta relação entre a evasão e a insatisfação com o curso. As metodologias ativas seriam, segundo Andrade, Rigo e Barbosa (2021), uma ferramenta que poderia influenciar e mitigar o fenômeno da evasão. Exemplo disso é o estudo de Silva *et al* (2018), realizado com 155 coordenações de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas de diferentes regiões brasileiras, em que foi possível observar redução dos índices de evasão nas instituições que investem no acompanhamento e intervenção nas dificuldades de ensino e aprendizagem, no monitoramento dos índices de absenteísmo e na promoção de atividades de orientação acerca do curso objeto da matrícula.

Considerando o exposto, discute-se de que forma a aplicação do método ativo no ensino superior pode atuar para promover a permanência e conclusão dos cursos.

A evasão no ensino superior

A evasão é uma preocupação geral das instituições de ensino superior (IES), em razão dos prejuízos materiais e imateriais que acarreta à sociedade. Entender esse fenômeno e conseguir mitigar os danos não é tarefa simples, já que inúmeras são as suas causas. Entre elas, podemos citar fatores vocacionais, interpessoais, institucionais, falta de suporte, carreira e desempenho acadêmico (AMBIEL, CORTEZ, SALVADOR, 2021). Para Garcia, Lara e Antunes (2021), garantir o acesso ao ensino superior não pressupõe a conclusão dos cursos, já que inúmeros fatores estão implicados, entre eles aspectos pessoais, vocacionais, culturais, bem como as características internas e externas das Instituições

Conforme Lamers, Santos e Toassi (2017), que analisam esse tema sob a perspectiva de alunos e professores, a questão dos fatores pessoais e institucionais resta bastante evidenciada na classificação

que apresentam sobre as principais causas da evasão: 1. adaptação; 2. conciliação dos estudos com atividades profissionais; 3. relacionamento com os pares; 4. sistema de avaliação da aprendizagem; e 5. suporte da instituição para a permanência do estudante.

Prim e Fávero (2013), ao analisarem os motivos da evasão de estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina, *Campus* Blumenau, perceberam que, das 15 causas identificadas, 3 são responsáveis por mais de 30% das evasões ocorridas, quais sejam: a) reprovação (23,81%); b) desmotivação com o curso (4,76%); e c) dificuldade de acompanhamento do curso (2,38%). Isso induz ao entendimento de que grande parte desses números poderiam ser reduzidos com a promoção do engajamento, motivação e protagonismo, princípios que estão diretamente ligados às metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Também, é relevante referir que o relatório do Ministério da Educação - MEC (1996), sobre o fenômeno da evasão, aponta fatores internos e externos às IES. Os primeiros, entre outros, são questões acadêmicas, curriculares, didático-pedagógicas (processo de avaliação, deficiência de formação ou desinteresse dos docentes). Quanto aos últimos, podemos citar pouca valorização da profissão e do mercado de trabalho, qualidade da formação escolar, situação socioeconômica, ausência de políticas públicas de suporte ao ensino de graduação.

Ainda sobre as questões pessoais serem preponderantes para mitigar ou agravar esse problema, podemos mencionar García *et al* (2016), segundo os quais o nível de integração e satisfação acadêmica está diretamente ligado ao desempenho acadêmico, que se torna um elemento crucial na decisão de permanência ou fuga e afeta diretamente as taxas de evasão.

Dessa forma, como podemos perceber nos estudos referenciados, os fatores e causas da evasão estão diretamente relacionados com as questões pessoais e relacionadas ao curso e à instituição, ou seja, o grau de engajamento e satisfação do aluno com o seu curso pode ser preponderante na decisão de permanência. Desse modo, grandes são os indicativos de que uma das causas observadas para o alto índice de evadidos é a insatisfação do aluno com o curso ou com os modelos de ensino, o que diretamente se relaciona com as metodologias de ensino e de avaliação adotadas.

Reforçando esse entendimento, na lição de Araújo, Silva e Pederneiras (2022), em estudo realizado na Universidade Federal de Campo Grande, Paraíba, com 45 professores de 4 cursos, o acolhimento e acompanhamento dos alunos foram apontados pelos docentes como determinantes para auxiliar na redução da evasão, principalmente considerando os estudos que indicam que a propensão de evasão é maior nos 3 primeiros semestres.

Considerando que as questões de ensino-aprendizagem estão diretamente relacionadas ao grau de satisfação do aluno e, por conseguinte, podem ser determinantes na redução dos índices de evasão, discutimos as potencialidades das metodologias ativas, em especial alguns dos seus princípios: a participação, a colaboração e o engajamento do aluno para a redução da evasão no ensino superior.

Metodologias ativas: princípios

Existem diferentes tipos de metodologias ativas, todas com o potencial de trabalhar habilidades, entre elas o desenvolvimento da autonomia, o senso crítico, a capacidade de pesquisa e a análise de situações reais, sendo o papel do professor o de facilitador, orientador, estimulador da investigação e o do aluno o de protagonista da aprendizagem. Entre as metodologias ativas, temos como exemplos a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Sala de Aula Invertida, a Aprendizagem Baseada em Casos, a Aprendizagem Baseada em Games, a Aprendizagem Baseada em Projetos, entre outras.

Todas as metodologias ativas possuem a base conceitual socioconstrutivista e suas raízes estão no movimento da Escola Nova, tendo o filósofo John Dewey como um dos principais referentes. Conforme Diesel, Baldez e Martins (2017), sete são os princípios das metodologias ativas, a saber: 1. Aluno visto como centro do ensino e aprendizagem; 2. Autonomia; 3. Problematização da realidade; 4. Reflexão; 5. Trabalho em equipe; 6. Inovação; e 7. Professor como mediador, facilitador.

Como se abstrai dos princípios referidos, ela rompe com o modelo de ensino tradicional, em que o professor detém conhecimento e o aluno é destinatário, ao contrário, mobiliza o aluno para que se torne protagonista do próprio aprendizado.

Segundo Oliveira (2020, p.7),

As metodologias ativas exigem uma mudança de postura tanto do professor como do aluno. É esperado que os estudantes se engajem, se motivem e passem a ter mais responsabilidades pelo seu aprendizado, buscando adquirir o conhecimento ativamente, e do educador espera-se que atue como um tutor, um mediador, um parceiro do aluno na construção do conhecimento. (OLIVEIRA, 2020, p. 7).

Ainda quanto a esses princípios, nos parece que alguns são mais afetos ao professor, outros mais direcionados ao estudante e sob essa óptica passaremos a discorrer.

Em relação ao professor, cabe destacar a *inovação*, que no contexto do tema em análise significa mudança de paradigmas, no sentido de transcender o ensino tradicional, em que o estudante é mero receptor passivo e o papel do professor é de transmissão de conteúdo, de forma mecânica e automática, para uma forma mais significativa.

Conforme Diesel, Baldez e Martins (2020, p. 277), “para superar esse modelo, é preciso valorizar a inovação em sala de aula, renovando metodologias, inventando metodologias ou criando metodologias.”

Sendo assim, o professor age como *mediador, facilitador*; nas palavras de Freire (2015, p. 29):

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor de frases e de idéias inertes do que um desafiador. (FREIRE, 2015, p. 29).

Como se vê, há uma convergência para o ensinar a pensar, a refletir, a formular raciocínio crítico. Valoriza-se a troca, a interação com o aluno, promovendo a sua autonomia e protagonismo.

Conforme Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas consideram a participação do aluno na construção do seu saber, conforme as suas especificidades, objetivando uma aprendizagem significativa.

A *problematização da realidade* também está intrinsecamente ligada ao papel do professor e tem início quando este estimula o discente a analisá-la de modo crítico, buscando correlação com o tema objeto de estudo.

Para Diesel, Baldez e Martins (2020, p. 275) significa:

No contexto da sala de aula, problematizar implica em fazer uma análise sobre a realidade como forma de tomar consciência dela. Em outra instância, há necessidade de o docente instigar o desejo de aprender do estudante, problematizando os conteúdos. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2020, p. 275).

Desse modo, conforme os teóricos, ao se criar situações de aprendizagem no contexto do aluno, ele exercita diferentes habilidades, como analisar, racionalizar, confrontar, interagir, exercitando o seu protagonismo. O professor age no sentido de promover o engajamento e estimular o interesse e participação do aluno, construindo o conhecimento de forma ativa, colaborativa e significativa.

No que concerne ao aluno, no dizer de Diesel, Baldez e Martins (2020, p. 273), “traz à tona a discussão acerca do papel do estudante nos processos de ensino e de aprendizagem, com ênfase na sua posição mais central e menos secundária de mero expectador dos conteúdos que lhe são apresentados”.

Esse processo estimula a *autonomia*, princípio pelo qual o estudante sai da posição tradicional de passividade e assume postura protagonista, construindo, junto com o professor, o seu conhecimento. Ainda conforme os autores supracitados, ao assumir uma postura ativa, o aluno aprende a exercitar uma atitude crítica e construtiva.

Um exercício dessa criticidade se dá no processo avaliativo, onde o aluno poderá ser convidado a refletir sobre o seu aprendizado através da autoavaliação. E para atender essa necessidade, os critérios avaliativos devem ser transparentes e bem definidos, para permitirem não somente a avaliação por parte do professor, mas também por parte do aluno, a autoavaliação e a avaliação dos pares.

Desse modo, não somente o professor, mas o próprio aluno terá subsídios para identificar suas dificuldades e potencialidades, sua eventual estagnação ou progresso, o que refletirá em ações necessárias de ajuste do percurso acadêmico e, por via de consequência, na motivação e comprometimento com o processo de aprendizagem.

Também há de se destacar o estímulo ao *trabalhar em equipe* de forma colaborativa, na qual os integrantes do grupo interagem para atingir um objetivo comum, onde é favorecido o entrosamento entre os estudantes, com espaços de discussão e trocas, promovendo a sua inserção no ambiente acadêmico.

Importante mencionar a experiência implementada na Universidade Federal do Pampa - Unipampa, *Campus* de Caçapava do Sul para o combate à retenção e à evasão, conforme descrevem Pompermayer e Martins (2020). Naquela unidade foi estabelecida uma parceria entre os cursos e a Coordenação acadêmica, que busca identificar as principais dificuldades entre estudantes. Em ação conjunta, professores e alunos criaram grupos de estudos orientados (GEOs) com o intuito de ajudar a dirimir as dúvidas dos estudantes, promovendo melhor desempenho acadêmico e conseqüente redução dos índices de retenção. Com a possibilidade de computar as horas de estudo em Atividades Complementares de Graduação (ACG), representa mais um incentivo para participação de discentes em situação de risco de abandono do curso ou reprovação no componente curricular.

Conforme Giongo (2018), frente aos altos índices de evasão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, no componente Física Geral I, do curso de Licenciatura em Física, buscou-se estabelecer estratégias para redução da retenção e da evasão e uma delas foi a adoção de metodologias ativas de ensino, com o protagonismo dos estudantes e promovendo o trabalho colaborativo entre os pares, tudo sob a supervisão do professor. O *feedback* dos estudantes, ao longo dos tempos, indicou uma atitude positiva em relação a essa metodologia, gerando a sua aplicação em outros componentes curriculares.

Importante mencionar, ainda, que no tocante às estratégias o papel do docente é fundamental. Nesse sentido, conforme Carvalho (2020, p. 14)

No que se referem às estratégias, alguns professores têm criado suas próprias estratégias, ou seja, criando novos mecanismos, bem como novas metodologias no que tange às atividades acadêmicas para evitar a evasão no ensino superior. (CARVALHO, 2020, p. 14).

As metodologias ativas têm o condão de estimular a aprendizagem conjunta, através da interação entre os alunos, mesmo aqueles de gerações diferentes. Em experiência realizada com o uso de caça-palavras com o objetivo de diminuir a evasão, foi possível verificar que esse modelo de ensino-aprendizagem possibilitou a interação dos estudantes no jogo entre aqueles oriundos da geração atual, que transitam naturalmente nos ambientes tecnológicos; bem como permitiu também beneficiar estudantes de gerações passadas, contribuindo para mitigar o fenômeno da evasão. (SOUZA *et al*, 2022).

Em pesquisa que também relacionou o ensino-aprendizagem com tecnologias digitais e a gamificação no enfrentamento da evasão em cursos de licenciaturas em Matemática e Química, os autores concluíram que, em seus componentes, a gamificação foi elemento significativo de enfrentamento da evasão, já que não identificaram nenhum abandono, bem como perceberam a motivação dos estudantes, registrando que 75% deles se preparavam previamente para as atividades em sala de aula. (PIMENTEL; FERREIRA; FREITAS, 2020).

Importante ainda citar Biazus (2004), cuja conclusão aponta que o componente didático-pedagógico (DP) de dimensão interna representou o principal influenciador para os alunos evadirem do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e da

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, onde determinante foi a “pouca motivação por parte dos professores” (BIAZUS, 2004, p. 178), indicativo de que as metodologias adotadas pelo professor estão diretamente ligadas à evasão.

Outro aspecto sobre os métodos ativos é discutido pela área do Ensino de Ciências e indica que práticas que incentivam o papel ativo dos alunos favorecem o engajamento e contribuem para a melhora dos resultados avaliativos (MORAES; HEIDEMANN; ESPINOSA, 2020). Há de se considerar que o *processo avaliativo* está entre os cinco fatores preponderantes da evasão constante da classificação apresentada por Lamers, Santos e Toassi (2017), portanto precisa ser compreendido como Bacich (2020), de forma multidimensional, com vários ângulos, no qual se verificam os avanços e as fragilidades, procurando identificar se e quais os objetivos foram alcançados, bem como ajustar os percursos.

Para Yan e Boud (2021) a avaliação pode ser compreendida sob três perspectivas: Avaliação *para* a aprendizagem, avaliação *da* aprendizagem e avaliação *como* aprendizagem, sendo essa última parte do processo de aprendizagem que permite o seu contínuo aperfeiçoamento e reflexão, no sentido de conseguir o melhor resultado, com destaque para o *feedback* e *feedforward*. Para Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz (2013), no processo avaliativo, além de ser necessário devolver aos alunos o resultado da qualidade das suas atividades, ou seja, dar *feedback*, é preciso utilizar esse resultado para identificar quais as habilidades do estudante podem ser desenvolvidas para o futuro.

A adoção de metodologias ativas vem rompendo com o modelo de ensino arraigado em nossos sistemas educacionais e mostra que os princípios discutidos podem promover a compreensão dos conteúdos e a aplicação dos conceitos teóricos na prática, sem desconsiderar a capacidade de convivência do aluno no grupo social e na sua comunidade, as relações interpessoais com colegas e professores, o comprometimento não só com a sua aprendizagem, mas em buscar a significação dela e a sua utilização em favor do bem comum, a responsabilidade, a dedicação e o interesse em aprender, que, por conseguinte, contribuem com o controle da evasão e a redução dos seus índices.

O Engajamento e a permanência

Como podemos observar, os princípios das metodologias ativas estimulam a participação, o interesse e o engajamento. Para o aluno que se sentir motivado, parte do processo está na participação, na construção do seu conhecimento, atuando com protagonismo e autonomia, desenvolvendo o senso crítico e reflexivo, situação em que possivelmente terá menor tendência a evadir-se do sistema de ensino.

Como vimos, as metodologias ativas têm o escopo de estimular o aluno a aprender de forma colaborativa, sendo o protagonismo e a autonomia princípios que podem minimizar a insatisfação do discente com a questão acadêmica, corroborado por Teodoro (2020), ao afirmar que a metodologia de ensino adotada em sala de aula - as práticas pedagógicas adotadas pelo professor - são fatores determinantes para o sucesso e a permanência do aluno.

Este dado foi discutido no estudo de caso de Silva *et al* (2020), ao analisar duas metodologias ativas em razão do alto índice de evasão na disciplina de Fundamentos de Eletrônica do 3º semestre do curso de Ciência da Computação da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, no *Campus* de Alto Araguaia, no qual concluíram que a abordagem trouxe maior interação e motivação para os alunos, aumentando o índice de permanência no curso analisado, tornando-o mais atrativo e reduzindo seus índices de evasão.

Também para Costa *et al* (2020, p. 16), há indicativos de que as metodologias ativas são importantes ferramentas para o combate à evasão, sendo seus principais benefícios:

Maiores autonomia do educando, uma melhor relação professor/aluno que ajuda o estudante a trabalhar em equipe, participando mais ativamente das aulas e um maior interesse pelos conteúdos abordados. (COSTA *et al*, 2020, p. 1).

Especificamente, o processo de avaliação que se dá a partir de critérios pré-definidos, transparentes e claros, permite uma melhor interação aluno e professor, bem como facilita que o aluno, através de sua autoavaliação, identifique as suas potencialidades e fragilidades, assumindo o protagonismo na condução do seu processo de aprendizagem, em parceria com o professor.

Obviamente que a metodologia de ensino-aprendizagem não é a única causa da evasão e, via de consequência, não é a única solução, já que outros fatores contribuem para os índices, entre eles a falta de suporte ao aluno, a sua situação socioeconômica, a dificuldade de acesso aos programas sociais, sua realidade familiar, entre outros. Entretanto, há indicativos de que a satisfação com as questões acadêmicas é determinante para que o aluno priorize a sua formação e tenha ânimo para superar as eventuais deficiências estruturais e de apoio que porventura enfrente durante a sua formação.

Considerações finais

Como vimos ao longo do presente estudo, a evasão é um problema que acarreta danos à sociedade e que pressupõe esforços conjuntos para redução dos seus índices. Verificamos, igualmente, que diversas são as suas causas, mas que todas perpassam, obrigatoriamente, pelas questões pessoais e de motivação dos estudantes com a sua formação e o curso no qual estão matriculados.

E, mesmo que os principais motivadores do abandono do sistema de ensino sejam de ordem material ou de suporte, ainda assim, o grau de satisfação do estudante com o curso é importante na decisão de buscar alternativas para superar as questões socioeconômicas, por exemplo, ou de simplesmente deixar-se levar pelas adversidades e desistir da graduação.

Desse modo, aparentemente os métodos de ensino-aprendizagem são importantes ferramentas para a redução dos índices de evasão, já que podemos observar que a satisfação ou descontentamento com o curso, influi diretamente na decisão dos alunos pela permanência ou abandono, mesmo que o

motivo de fundo tenha outro fator preponderante.

De fato, a falta de suporte às questões de vulnerabilidade social, a ausência de políticas de permanência mais efetivas e acessíveis, poderão ser mais facilmente superadas se o aluno estiver motivado para a sua formação e inserido na sua comunidade acadêmica.

Entendemos que ao estudar o fenômeno evasão temos que, obrigatoriamente, verificar o processo de ensino-aprendizagem e analisar em que medida ele contribui para a decisão do aluno de concluir ou abandonar o curso, qual o seu envolvimento, qual o seu nível de engajamento, onde estão os gargalos e as dificuldades.

Ao analisarmos os princípios das metodologias ativas, a avaliação com o foco no processo, nos parecem indicativos que estes pilares possuem o condão de despertar um maior interesse e motivação, o que poderá ser determinante na decisão do aluno.

Podemos perceber que as abordagens ativas estão sendo cada vez mais utilizadas, com indícios de que a capacidade de tornar os alunos mais ativos e o processo de ensino mais interessante, rompendo-se com a perspectiva de ensino tradicional, possa estar relacionada à permanência. Contudo, ressalva-se que a questão demanda maior aprofundamento e pesquisas, uma vez que o seu conhecimento poderá atuar positivamente como indicativo de políticas de estado e de gestão, podendo significar um grande diferencial na evasão universitária, já que poderá ser atenuante dos seus índices.

Referências

AMBIEL, Rodolfo A. M.; CORTEZ, Pedro Afonso; SALVADOR, Ana Paula. Predição da Potencial Evasão Acadêmica entre Estudantes Trabalhadores e Não Trabalhadores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 37, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102.3772e37305>>. Acesso em: 02 jul. 2022.

ANDIFES, A.; ABRUEM, A.; SESU/MEC, S. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas: resumo do relatório apresentado a ANDIFES, ABRUEM e SESu/MEC pela Comissão Especial. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 1, n. 2, p. 55-65, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/739>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

ANDRADE, Tiago Luiz de; RIGO, Sandro José.; BARBOSA, Jorge Luiz Vitória. Active Methodology, Educational Data Mining and Learning Analytics: A Systematic Mapping Study. **Informatics in Education**, v. 20, n. 2, p. 171-204, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.15388/infedu.2021.09>>. Acesso em: 02 jul. 2022.

ARAÚJO, Ana Carolina da Costa; SILVA, Thales Fabricio da Costa; PEDERNEIRAS, Marcleide Maria Macêdo. Percepção de docentes acerca da evasão universitária. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 11, n. 20, p. 1-20. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/2318133868968>>. Acesso em: 06 jul. 2022.

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

_____. Recolhendo evidências: a avaliação e seus desafios. *In*: BACICH, Lilian; HOLANDA, Leandro. **STEAM em sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2020.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BLAZUS, Cleber Augusto. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC**. 2004. 203f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

CARVALHO, Cristina Lúcia. Ensino superior: novas estratégias para evitar a evasão. **Amazon Live Journal**, [s.l.], v. 2, n. 4, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://amazonlivejournal.com/wp-content/uploads/2020/10/ENSINO-SUPERIOR_NOVAS-ESTRAT%C3%89GIAS-PARA-EVITAR-A-EVAS%C3%83O.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

COSTA, Ana Caroline Pinto *et al.* Metodologias Ativas e a Evasão Escolar Na EJA: Uma Revisão De Literatura. **Revista Portuguesa de Gestão Contemporânea**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 01-21, jan/jul. 2020. Disponível em: <<https://revistas.editoraenterprising.net/index.php/rpec/article/view/289>>. Acesso em: 14. nov, 2022.

DIESEL, Aline; BALDEZ; Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, [s.l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>>. Acesso em: 03 nov. 22.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARCIA, Léo Manoel Lopes da Silva; LARA, Daiany Francisca; ANTUNES, Franciano. Investigação e Análise da Evasão e Seus Fatores Motivacionais no Ensino Superior: um estudo de caso na Universidade do estado de Mato Grosso. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, [s.l.], v. 26, n. 1, p. 112-136, abr. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100007>>. Acesso em: 14 jul. 2022

GARCÍA, María Esteban *et al.* El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. **European Journal Of Education And Psychology**, [s.l.], v. 9, n. 2, p.79-88,dez.2016.Disponível em<<https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.06.001>>. Acesso em: 10 out. 2022.

GIONGO, Sandro Luiz. Metodologias ativas de ensino no combate à evasão. *In: SALÃO DE ENSINO DA UFRGS*, 14., 2018, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/192618>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

LAMERS, Juliana Maciel de Souza; SANTOS, Bettina Steren dos; TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti. Retenção e Evasão no Ensino Superior Público: estudo de caso em um curso noturno de Odontologia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, 2017. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/0102-4698154730>> Acesso em: 05 jul. 2022.

MORAES, Kaluti; HEIDEMANN, Leonardo; ESPINOSA, Tobias. Métodos ativos de ensino podem ser entendidos como recursos para o combate à evasão em cursos de Ciências Exatas? Uma análise pautada nas ideias de Vincent Tinto. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [s.l.], v. 37, n. 2, 2020, p. 369-405, ago. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-7941.2020v37n2p369>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

OLIVEIRA, Ana Luísa dos Santos. Metodologias ativas como ferramenta para evasão nos cursos de Língua inglesa de jovens e adultos. *In: SEMINÁRIO DE LINGUAGENS DO IFBAIANO*, 1., 2020, Governador Mangabeira, BA. **Anais eletrônicos...** Governador Mangabeira, BA: IFBAIANO, 2020. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/selif2020/275523-metodologias-ativas-como-ferramenta-para-evitar-evasao--nos-cursos-da-lingua-inglesa-de-jovens-e-adultos/>>. Acesso em: 03 nov. 2022

PIMENTEL, Fernando; FERREIRA, Adilson; FREITAS, Raphael. Gamificação como estratégia pedagógica no combate à evasão: potencialidades da implementação no Ensino Superior. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: ENCONTRO DE PRESQUISADORES EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA*, 1., 2020, São Carlos, SP. **Anais eletrônicos...** São Carlos, SP: UFSCAR, 2020. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1266>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

POMPERMAYER, Andréia; MARTINS, André Rodrigues. Políticas e estratégias de combate à evasão e retenção no Campus Caçapava do Sul. *In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO*, 7., 2015, Alegrete, RS. **Anais eletrônicos...** Bagé, RS: Unipampa, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/80069>>. Acesso em: 24 nov. 22.

PRIM, Alexandre Luis. FÁVERO, Jéferson Deleon. Motivos da evasão escolar nos cursos de ensino superior de uma faculdade na cidade de Blumenau. **Revista E-TECH: Tecnologias Para Competitividade Industrial**, Florianópolis, 3 ed. esp., p. 53-72, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.18624/e-tech.v0i0.382>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

RODRÍGUEZ-GOMEZ, Gregorio; IBARRA-SÁIZ, María Soledad. La evaluación de los procesos y contextos educativos. *In: NAVARIDAS-NALDA, Fermín. **Procesos y contextos educativos**: nuevas perspectivas para la práctica docente.* Logroño, España: Genuève. 2013.

SILVA, Izaqueline *et al.* Estratégias das Coordenações dos Cursos de Ciências Contábeis para combater a evasão. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, SC, v. 14, n. 2, p. 61-81, abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://doi.org/10.4270/ruc.2018211>>. Acesso em: 10 out. 2022.

SILVA, Sara Moreira da *et al.* Aplicação da Metodologia Ativa de Aprendizagem na disciplina de Fundamentos de Eletrônica do curso de Bacharelado em Ciência da Computação para se Evitar a Evasão. *In: ESCOLA REGIONAL DE INFORMÁTICA DE GOIÁS*, 8., 2020, Goiânia, GO. **Anais...** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5753/erigo.2020.13876>>. Acesso em: 10 out. 2022.

SOJA, Ana Cecília; OLIVEIRA, Rogério Monteiro. Avaliações alternativas no Ensino Superior como estratégia de combate à evasão. *In: ENCONTRO SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA*, 16., 2020, Santo Antônio da Patrulha, RS. **Anais eletrônicos...** Rio Grande, RS: FURG, 2020. Disponível em: <<https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/EIE/article/view/15217>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

SOUZA, Maysa Gleyce. O uso do caça-palavras aplicado à disciplina de Expressão Gráfica no ensino remoto como estratégia de combate à evasão universitária. *In: MOSTRA DE EXTENSÃO, INOVAÇÃO E PESQUISA POLI-UPE*, 8., 2021, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UPE, 2022. Disponível em: <<http://revistas.poli.br/index.php/anais/article/view/2128>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

TEODORO, Nilce Mara. Metodologia de ensino: uma contribuição pedagógica para o processo de aprendizagem da diferenciação. **Dia a Dia Educação**, 2020. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2234-8.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2022.

YAN, Zi; BOUD, David. Conceptualising assessment-as-learning. *In: YAN, Zi; BOUD, David (Eds.). **Assessment as learning**: Maximising opportunities for student learning and achievement.* New York: Routledge, 2021.

Competências midiáticas para o pensamento crítico e a aprendizagem significativa

Marcelo Duarte¹
Vera Lúcia Duarte Ferreira²
Gisele Benck de Moraes³

doi.org/10.47585/dil.ens.aprend.05

Introdução

A preocupação com o impacto do trabalho dos meios de comunicação na sociedade é tão antiga quanto os próprios meios. Desde seu estabelecimento, eles foram entendidos como dispositivos de relevância para o cotidiano social e como tal tornaram-se objeto de estudo para as ciências sociais e as humanidades. No entanto, a maior parte das pesquisas acadêmicas percebe e se utiliza dos meios de comunicação como mediadores dos acontecimentos sociais e não como produtores de sentido. Isso faz com que se consolide uma lacuna em relação aos efeitos do consumo midiático cotidiano na formação sociocultural dos sujeitos.

Esse consumo informacional, especialmente nos últimos 10 anos, intensificou-se a partir da conjuntura sociotecnológica, com o avanço das redes sociais e o estímulo para a produção de conteúdo em massa. Em meio a isso, estabeleceu-se um ecossistema midiático-digital poluído por estruturas político-ideológicas e fértil para a disseminação da desinformação, já evidenciando impactos, por

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa - Unipampa | E-mail: marcelorbduarte@gmail.com

2 Doutora. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa | E-mail: veraferreira@unipampa.edu.br

3 Doutora. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo | E-mail: gbenck@upf.br

exemplo, em processos eleitorais⁴ e em decisões político-econômicas⁵. O cenário faz com que seja necessário promover uma nova discussão sobre o papel social dos meios de comunicação, o consumo informacional e sobre a sua relação com a formação escolar.

Nesse contexto, na busca por uma solução, estabelece-se o conceito de educação midiática, isto é, preparar os sujeitos para relacionar-se com os ambientes midiáticos e para lidar com o trabalho cotidiano dos meios de comunicação (FERRARI; OCHS; MACHADO, 2020). Apesar de ser uma conceituação recente, as raízes da educação midiática começaram a consolidar-se há quarenta anos, em 1982, com a Declaração de Grünwald, pela qual a Unesco reconheceu a importância de promover nos cidadãos uma compreensão crítica da comunicação (UNESCO, 2018) e que levaria, anos depois, à implementação de políticas públicas sobre o assunto ao redor do mundo.

O avanço mais significativo que o Brasil apresenta até o momento nesse sentido é a contemplação, mesmo que tímida, da educação midiática na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está estruturada ao redor de competências que os alunos devem adquirir ao longo da sua formação escolar. Segundo Ferrari, Ochs e Machado (2020, p. 33), “a educação midiática permeia várias das competências gerais da Base e, em pelo menos duas, aparece de maneira mais explícita”. Isso dá brecha para desenvolver um trabalho aprofundado sobre a temática, em especial considerando o construto de competência midiática (FERRÉS; PISCITELLI, 2011).

Para uma breve compreensão, Ferrés e Piscitelli (2012, p. 77-78, tradução nossa) entendem a competência midiática como uma combinação de conhecimentos e destrezas que permitem aos sujeitos manter uma interação crítica “[...] com mensagens produzidas por outros e ser capazes de produzir e disseminar mensagens próprias”. Ou seja, teoricamente, ao adquirir essa competência midiática os sujeitos seriam capazes de estabelecer uma nova relação com os meios de comunicação e os ambientes midiáticos, com vistas a atender as expectativas, por exemplo, da Unesco ou também, de certa forma, o estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular.

Assim, neste capítulo, buscaremos, por um lado, compreender de que forma a educação midiática está relacionada com o processo de ensino-aprendizagem e, por outro lado, explorar onde se encaixa a competência midiática na formação escolar. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, do tipo revisão narrativa (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014), cujo objetivo é reunir contribuições teóricas que dêem sustentação à temática do trabalho. Além disso, reuniremos contribuições teóricas e práticas atreladas a experiências registradas ao redor do mundo a partir de políticas públicas sobre educação midiática.

4 DEUTSCHE WELLE. A guerra de mentiras no segundo turno. **DW Brasil**, 2022. 1 vídeo (6 min). Disponível em: <<https://youtu.be/fEC9BBXn-Ju4>>. Acesso em: 20 out. 2022.

5 TARDÁGUILA, Cristina. Brasil importou o que houve de pior na eleição dos EUA e no referendo do Brexit. **Lupa**, 2018. Disponível em: <<https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2018/09/24/brasil-eua-brexit-noticias-falsas>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

A formação midiático-cultural dos sujeitos

Ao discutir sobre os estímulos que o ambiente social é capaz de enviar aos sujeitos durante toda a sua vida, sem interrupções, os meios de comunicação são talvez os componentes sociais que mais produzem esses estímulos. E longe estão de fazê-lo naturalmente, pelo contrário, o trabalho midiático em sua totalidade se traduz em estímulos propositais. Para melhor compreender as particularidades que transpassam essa questão e o que se propõe como alternativa formativa para ela, evidenciam-se aqui ideias sobre construção cultural, de Carey (2009); relação mídia-escola, de Reyes (1971); e educação midiática, de Buckingham (2003).

A palavra comunicação possui duas concepções diferentes e complementares, com origem comum na religião. Por um lado, uma visão de transmissão, que tem a ver com o deslocamento e o exercício de enviar informações, e, por outro, uma visão ritualista, que está relacionada ao ato de congregar, cultivar e comungar (CAREY, 2009). O objetivo de ambas concepções, segundo o referido autor, é o mesmo: controle social. A primeira faz isso através da conquista geográfica e o domínio por meio da informação, enquanto a segunda concretiza o objetivo com a união de pessoas em comunidades e servindo de contenedor para o agir social (CAREY, 2009).

Os avanços sociotecnológicos vividos na contemporaneidade não são fenômenos distantes de nenhuma das duas concepções da palavra comunicação. O propósito de controle social através da transmissão de informações se mantém firme, especialmente porque a nova tecnologia permite que o controle seja executado para além de qualquer barreira geográfica e com mais facilidade (CAREY, 2009). Da mesma forma, os mecanismos de comunicação ou de expressões comunicacionais contemporâneas continuam sendo ferramentas para a manutenção cultural e para a congregação dos sujeitos ao redor de, por exemplo, plataformas (CAREY, 2009).

As duas visões, de transmissão e ritualista, apesar de existirem em ideias diferentes, não são contrastantes e não se negam uma à outra. Elas oportunizam, juntas, formas concomitantes de perceber a realidade. Para Carey (2009, p. 16, tradução nossa), por exemplo, “se alguém analisa um jornal pela visão de transmissão, o verá como um instrumento de disseminação de notícias e conhecimentos [...]”; entretanto, a partir da visão ritualista, no jornal “o que é apresentado ao leitor não é pura informação, mas um retrato das forças em conflito no mundo”. As duas percepções colocam em evidência o lugar que os meios de comunicação ocupam na sociedade.

Lugar esse analisado há décadas e que, mesmo assim, não se chega a uma compreensão aprofundada, especialmente sobre os impactos que as estruturas de transmissão e manutenção cultural têm nos sujeitos e no coletivo social. Reyes (1971) atribui isso a certas lacunas de informação, como por exemplo de dados estatísticos em contexto latinoamericano sobre o assunto, o que impossibilita uma análise pontual dos efeitos do trabalho midiático em nível regional. Isso dificulta, ainda, qualquer proposição e ou promoção de políticas públicas, sejam direcionadas às questões propriamente midiáticas ou relacionadas à educação.

É nesse mesmo sentido que a referida autora relaciona o contexto escolar. Segundo ela, é preciso evidenciar que “[...] as instituições continuam repetindo normas didáticas de uma época em que os meios não existiam ou não tinham o grau de difusão que têm hoje” (REYES, 1971, p. 14, tradução nossa). Da mesma forma, cabe um registro nosso de que essa ideia foi expressa há mais de 50 anos atrás, mas continua vigente. O avanço tecnológico e midiático não foi acompanhado por uma transformação dos ambientes de ensino, nem curricular nem estruturalmente. Dificilmente o fariam, pois tais avanços midiático-tecnológicos têm ocorrido muito rápido..

Mesmo assim, não há como conceber um sistema de educação distante da realidade. Reyes (1971) pontua a importância de que as estruturas de ensino atuem para que as transformações tecnológicas sejam acompanhadas socialmente. Para isso, será preciso “cultivarmos, em crianças e jovens, flexibilidade intelectual, pensamento crítico e estabilidade emocional que, [...], possibilitem a união com os outros para um empreendimento comum de aspirações partilhadas” (REYES, 1971, p. 14, tradução nossa). No entanto, para que isso ocorra, é preciso que socialmente se tome consciência e se promova mudanças por dentro do próprio sistema.

É a partir de reivindicações como essa, somadas ao amadurecimento de ideias sobre o vínculo entre escola e ambientes midiáticos, que estabelecem-se os conceitos de *media education* e *media literacy*, expressões traduzidas respectivamente como educação midiática e letramento midiático e que não devem ser confundidas. Segundo Buckingham (2003, p. 04, tradução nossa), “a educação midiática, então, é o processo de ensinar e aprender sobre a mídia; já o letramento midiático é o resultado - o conhecimento e as habilidades que os alunos adquirem”. Isto é, para alcançar a condição de letramento é preciso, antes, promover a educação midiática.

Mas a educação midiática não tem a ver com utilizar-se dos meios de comunicação para ensinar ou utilizar produtos midiáticos enquanto materiais de estudo, como levar à sala de aula alguma reportagem temática (BUCKINGHAM, 2003). Isso, por sinal, já é feito à exaustão. O que se propõe é uma adequação, dos currículos e dos planos de aula para que os próprios meios de comunicação e os ambientes midiáticos sejam objetos de estudo. A mudança que se busca com a educação midiática está alicerçada na promoção do pensamento crítico nos educando para que, por exemplo, sejam capazes de analisar seu próprio consumo informacional.

Da mesma forma, como já mencionado, há que se entender o conceito de letramento midiático dentro do mesmo processo. Segundo Buckingham (2003, p. 36, tradução nossa), “[...] refere-se ao conhecimento, habilidades e competências que são necessários para usar e interpretar a mídia”. Ou seja, o letramento midiático é o objetivo e a partir dele devem ser pensadas e formatadas as estruturas, as ações e as atividades desenvolvidas no contexto da educação midiática. O próprio conceito já prevê que para ser considerado letrado midiaticamente o sujeito deverá desenvolver competências e habilidades, o que discutiremos neste trabalho.

Políticas públicas de educação midiática na Europa e no Brasil

Com o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que permitissem acompanhar mais de perto os avanços tecnológicos, a Europa tornou-se referência na discussão da educação e do letramento midiático. Um levantamento mundial, realizado pelo movimento *Media Literacy Now* em 2021, mostrou que 7 dos 10 primeiros países do ranking apresentado são da Europa e o primeiro colocado é a Finlândia⁶. O Canadá, em quarto lugar, é o único da América entre os 10 primeiros e os Estados Unidos aparecem em décimo quinto. Essa predominância da Europa justifica direcionar nosso olhar às políticas de educação midiática desenvolvidas por lá.

A Finlândia, por exemplo, possui uma educação midiática transversalizada em sua estrutura educacional e presente em todo o percurso formativo, desde a creche. “Estudantes finlandeses estudam campanhas propagandistas famosas na história, aprendem sobre publicidade e veem como as estatísticas podem ser usadas para enganar as pessoas.” (CORD, 2022, n.p.). Nesse país nórdico, a educação midiática não é estudada isoladamente e sim utilizada como ferramenta para proporcionar olhares diferentes às demais temáticas estudadas na estrutura curricular escolar, compreendendo que a formação dos sujeitos deve ser uma formação integral.

Além disso, existe um consenso social quanto à preocupação sobre a desinformação, que leva a que a educação midiática seja valorizada na Finlândia. “Quando as pessoas são alfabetizadas em mídia, é mais provável que encontrem fatos relevantes, considerem um problema sob vários ângulos e tomem decisões informadas. Elas também são mais propensas a reconhecer e resistir a informações falsas.” (CORD, 2022, n.p.). Claramente, compreensões assim não se constroem de um dia para o outro e também não se consolidam sem apoios estruturais. Os resultados acabam refletindo não só em índices educacionais, mas também na vida cotidiana.

Esses mesmos resultados são almejados por outros países europeus que vêm se movimentando para melhorar, como o Reino Unido, que consta no décimo segundo lugar do ranking citado anteriormente. Por lá, as questões midiáticas são atribuição do Departamento para o Digital, Cultura, Mídia e Esportes (DCMS, na sigla em inglês), que possui status de ministério. O órgão atua, entre outras coisas, na elaboração de políticas públicas de enfrentamento à desinformação. Em 2021, por exemplo, o DCMS publicou o documento *Online Media Literacy Strategy* para orientar as ações do governo sobre educação midiática para a convivência online.

Para atender o estabelecido pela sua política pública no assunto, o Reino Unido estabelece anualmente um plano de implementação, na busca por “[...] capacitar as gerações atuais e futuras para serem melhores cidadãos digitais e apoiar a ambição de tornar o Reino Unido o lugar mais seguro

⁶ CARR, Joe. A new index shows that the US scores low on media literacy education. **Media Literacy Now**, 2021. Disponível em: <<https://medialiteracynow.org/a-new-index-shows-that-the-us-scores-low-on-media-literacy-education/>>. Acesso em: 16 dez. 2022.

do mundo para estar online” (DCMS, 2021, p. 03, tradução nossa). Em consonância, o plano de ação para o biênio 2022-2023, está sustentado por três pilares: subsidiar organizações que promovam ações de educação midiática; trabalhar para atingir pessoas com menos acesso à informação; e expandir o programa de pesquisas sobre efetividade da educação midiática.

Tanto a Finlândia, o Reino Unido quanto qualquer país com bons resultados em educação midiática possuem algo em comum: as políticas públicas estabelecidas vêm acompanhadas por planos de ação e o correto investimento de recursos públicos, algo que não é tarefa simples em países como o Brasil, onde tem-se registros de ineficiência do investimento público em relação aos resultados da educação básica (BEGNINI; TOSTA, 2017). Ainda assim, é possível vislumbrar primeiros passos para implementar transformações maiores. As brechas possibilitadas pela BNCC são alguns deles, mas requerem atenção especial, por exemplo, à formação docente.

Embora a discussão sobre políticas públicas que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo sobre o consumo midiático seja recente na América Latina, existem precedentes que possibilitam marcar distâncias com as políticas europeias. Diferentemente da Europa, aqui predomina o conceito de educomunicação, entendido como “[...] um conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos” (SOARES, 2011, p. 44), um conceito originado nas discussões sobre a relação entre mídia e escola no século XX.

No Brasil, há duas experiências educomunicacionais de maior significância: na cidade de São Paulo e na cidade do Rio de Janeiro (COSTA, 2017). Em São Paulo, a temática está contemplada já na estrutura administrativa municipal. A Portaria Nº 7.849, de 1º de dezembro de 2016, editada pela Secretaria Municipal de Educação, estabelece o Núcleo de Educomunicação, vinculado ao Núcleo Técnico de Currículo e compondo a Coordenadoria Pedagógica. Entre as suas atribuições estão o desenvolvimento de projetos de educomunicação junto às unidades educacionais, bem como a formação continuada de professores sobre o assunto (SÃO PAULO, 2016).

Outras normativas anteriores e também posteriores criam e regulamentam projetos de educomunicação a serem desenvolvidos na rede municipal de ensino de São Paulo. Um dos que chama nossa atenção é o projeto de implementação da educação ambiental. Em suas diretrizes estão previstas ações voltadas à educomunicação, buscando a transversalização da temática (SÃO PAULO, 2020). O fato de que todas as ações ocorram dentro do Núcleo Técnico de Currículo e da Coordenadoria Pedagógica evidencia a importância dada pela administração municipal, entendendo o papel que a educomunicação cumpre no sucesso de outras políticas públicas.

Por sua vez, o município do Rio de Janeiro possui uma concepção diferente. A educomunicação é vista de forma mais ferramental, isto é, como a utilização de recursos midiáticos como complemento dos processos educativos. Para operacionalizar isso, em 1993, a Prefeitura do Rio de Janeiro criou a MultiRio, uma empresa pública vinculada à Secretaria Municipal de Educação. Segundo sua lei de

criação, ela visa “[...] a promoção de ações educativas através da geração, produção e difusão de dados, sons e imagens” (RIO DE JANEIRO, 1993, Art. 2). Entre os materiais produzidos pela MultiRio estão programas de rádio e TV, videoaulas, podcasts, livros, entre outros.

Apesar de que toda a empresa gira em torno da promoção da educomunicação, há duas repartições cujo trabalho central está na análise da relação mídia e educação. Por um lado, a Assessoria de Articulação Pedagógica, que entre suas atribuições estão identificar demandas da Secretaria Municipal de Educação e avaliar a qualidade pedagógica dos produtos desenvolvidos (RIO DE JANEIRO, 2021). Por outro lado, a Diretoria de Mídia e Educação, que além de produzir os materiais também atua junto à Secretaria na promoção da formação continuada dos professores da rede municipal de ensino para utilizarem os materiais (RIO DE JANEIRO, 2021).

Como apontamos anteriormente, é fundamental marcar as diferenças entre as políticas públicas da Europa e as observadas na América Latina ou Brasil, diferenças que particularmente são conceituais e teóricas, mas que decorrem em experiências práticas também diferentes. As ações locais estão relacionadas a um entendimento dos recursos midiáticos enquanto mediadores de mensagens, o que talvez não seja suficiente para o contexto contemporâneo e hiperconectado. Já as políticas públicas da Europa, associadas ao conceito de *media literacy*, entendem os recursos midiáticos como produtores de sentido a serem analisados por si sós.

Competências midiáticas e a aprendizagem significativa

A preocupação do Reino Unido acaba sendo a mesma de outros pesquisadores que buscam compreender como é possível mensurar e avaliar a efetividade da educação midiática. Apesar de que não esperamos consolidar neste trabalho uma postura nesse sentido, pretendemos fazer relações teóricas que venham a colaborar para proposições futuras. Entre elas, acreditamos que os resultados da educação midiática precisam estar alinhados aos interesses dos educandos, de forma a que possam encontrar sentido e utilidade nos conhecimentos atualizados. Esse entendimento alicerça-se na Teoria da Aprendizagem Significativa (doravante, TAS) de Ausubel⁷ (2000).

Segundo Ausubel (2000), a formação do conhecimento do sujeito se dá em um processo que começa pela interação com algo novo, desencadeia-se no que ele chama de aprendizagem significativa e resulta em novos significados. Basicamente, o autor diz que um novo conhecimento ou significado só é possível porque o sujeito relaciona o novo objeto de interesse com um conhecimento que já faz parte da sua estrutura cognitiva (AUSUBEL, 2000). A partir desse processo de aprendizagem significativa, o sujeito apropria-se do novo conhecimento ao ponto de torná-lo parte da sua percepção, a qual será capaz de utilizar em outros contexto e situações.

⁷ David Ausubel (1918-2008) foi um psicólogo estadunidense com importante contribuição nos campos da psicologia da educação e da ciência cognitiva.

O processo futuro de significação de novos conhecimentos vai depender, segundo Ausubel (2000, p. 78, tradução nossa), “[...] de capacidades cognitivas como representação simbólica, abstração, categorização e generalização”, o que permitirá ao sujeito, posteriormente, estabelecer inter-relações entre os objetos de conhecimento. As novas unidades de significação, que passam a compor a estrutura cognitiva desse sujeito, consolidam-se na forma de competências e habilidades, que serão fundamentais não só para dar continuidade aos processos de significação como também uma melhor vivência cotidiana nos espaços e âmbitos sociais.

É especialmente a partir dessa última concepção que consideramos relevante a significação, isto é, a aprendizagem de conhecimentos midiáticos e a consolidação de competências para lidar com os ambientes midiáticos e com os meios de comunicação. Nesse sentido, e considerando a importância de estabelecer maneiras de avaliação da educação midiática, aproximamo-nos do construto de Ferrés e Piscitelli (2012), que preveem seis dimensões midiáticas relevantes para uma avaliação integral da competência informacional: 1. Linguagem; 2. Tecnologia; 3. Processos de Interação; 4. Processos de Produção e Difusão; 5. Ideologia e Valores; e 6. Estética.

A proposição dos referidos autores está subdividida em dois âmbitos de participação dos sujeitos na relação midiática. Por um lado, os autores chamam de ‘âmbito de análise’ aquele que entende os sujeitos como receptores das mensagens midiáticas; por outro, no ‘âmbito de expressão’ compreendem os sujeitos como produtores de mensagens (FERRÉS; PISCITELLI, 2012). Concomitantemente, cada um dos âmbitos, dentro de cada uma das dimensões propostas, dividem-se em capacidades que necessariamente devem ser identificadas nos sujeitos para que eles possam ser considerados ou não competentes midiaticamente.

Entretanto, Ferrés e Piscitelli (2012) não estabelecem esse construto como algo definitivo. Apesar de ter validado-o com 50 especialistas em educação midiática ao redor do mundo, os autores entendem possível e necessária a flexibilidade do construto. “Propõem-se umas dimensões e uns indicadores genéricos e flexíveis, confiando em que serão adaptados a cada situação educacional concreta, em função da idade e do nível cultural das pessoas com as que se pretende trabalhar.” (FERRÉS; PISCITELLI, 2012, p. 77, tradução nossa). De fato, analisando *en passant*, algumas capacidades previstas podem ser redundantes e descartadas em uma adaptação.

Considerando a conjuntura midiática, tecnológica e social, a partir de um olhar de preocupação com a desinformação, é possível limitar a competência midiática ao entendimento do âmbito de análise (recepção de mensagens), mantendo as dimensões, e condensar algumas capacidades, oferecendo uma redação mais clara e atual. Da mesma forma, acreditamos que, diferente do que é proposto por Ferrés e Piscitelli (2012), os indicadores (e conseqüentemente os instrumentos que busquem medi-los) precisam estar aplicados a um contexto ou produto midiático específico e não apenas direcionados a uma compreensão geral da competência do sujeito.

Uma adaptação como essa dos indicadores possibilitaria resultados mais claros, já que os sujeitos teriam uma melhor compreensão dos questionamentos feitos. Também permitiria, por

exemplo, que futuros encaminhamentos fossem mais concretos. Acreditamos que, em tese, conhecendo pontualmente os níveis da competência midiática dos sujeitos, as propostas curriculares e planos de ensino para a implementação da educação midiática em sala de aula poderão ser mais assertivas. Com isso, dariam-se as condições para que o sujeito possa significar as novas unidades de conhecimento e, conseqüentemente, ser capaz de estabelecer-se enquanto sujeito reflexivo.

Considerações finais

As relações estabelecidas entre as competências midiáticas e a aprendizagem significativa, bem como o resgate de teorias e de exemplos de aplicação, permitem consolidar o vínculo entre a educação midiática, o processo de ensino-aprendizagem e os resultados socioculturais que se podem alcançar por meio dela. Nesse sentido, consideramos que os objetivos propostos foram atingidos, particularmente quanto a verificar a importância da educação midiática na formação escolar. Entretanto, entendemos que será necessário um comprometimento estrutural para avançar sobre o assunto no Brasil, especialmente quanto a políticas públicas.

Além disso, será necessário promover uma estrutura de capacitação docente, tanto na formação inicial quanto continuada, que possibilite a abordagem da educação midiática dentro da estrutura curricular. Sem uma formação adequada, que deve estar embasada no desenvolvimento de competências docentes necessárias para tal, haverá dificuldades, principalmente para a abordar a temática de maneira transversal. O professor precisa não só ter conhecimentos pontuais sobre o assunto, mas também saber de que forma abordá-lo em sua aula e de que maneira avaliar os seus educandos. Será uma avaliação quantitativa? Será qualitativa? Será mista?

Este trabalho abre novos questionamentos dentro da pesquisa sobre a temática, que servirão não só para encaminhar os nossos próximos passos, mas também para instigar aos leitores uma reflexão que leve ao aprofundamento teórico. Entendemos que, por ser uma temática com poucos anos de pesquisa, muitos dos caminhos ainda estão sendo construídos, tanto teóricos quanto práticos, mas, ainda assim, são movimentações necessárias para avançar e dar lugar a transformações maiores. Tão necessárias em contextos diferentes, essas transformações serão consequência de trabalhos como este que buscam respostas e também novos questionamentos.

Referências

AUSUBEL, David. **The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View**. New York: Springer, 2000.

BEGNINI, Sergio; TOSTA, Humberto Tonani. A eficiência dos gastos públicos com a educação fundamental no Brasil: uma aplicação da Análise Envoltória de Dados (DEA). **Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 17, n. 46, p.43-59, jan./abr.2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2017v17n46p43>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BUCKINGHAM, David. **Media education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge, UK: Polity, 2003.

CAREY, James. **Communication as culture: essays on media and society**. New York: Routledge, 2009.

CORD, David J. Alfabetização midiática finlandesa impede a desinformação. **This is Finland**, 2022. Disponível em: <<https://finland.fi/pt/vida-amp-sociedade/alfabetizacao-midiatica-finlandesa-impede-a-desinformacao/>>. Acesso em: 16 dez. 2022.

COSTA, Elisângela Rodrigues. Políticas Públicas e Educação Midiática no Brasil: os exemplos de São Paulo e Rio de Janeiro. *In*: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil (Orgs.). **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017.

DCMS - DEPARTMENT FOR DIGITAL, CULTURE, MEDIA AND SPORT OF THE UNITED KINGDOM. **Online Media Literacy Strategy**. London: The Crown, 2021.

FERRARI, Ana Claudia; OCHS, Mariana; MACHADO, Daniela. **Guia da Educação Midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro. Media competence: articulated proposal of dimensions and indicators. **Comunicar**, Huelva, SP, v. 19, n. 38, p. 75-82, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>>. Acesso em: 24 set. 2022.

JACKIW, Elizandra; HARACEMIV, Sônia Maria Chaves. Educomunicação e alfabetização midiática: diálogos freireanos na América Latina. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-21, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 12 jan. 2023.

REYES, Reina. **¿Para que futuro educamos?** 2. ed. Montevideo: Alfa, 1971.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 48.970, de 10 de junho de 2021**. Dispõe sobre a estrutura organizacional da Empresa Municipal de Múltiplos Meios. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, ano 35, n. 64, 11 jun. 2021.

_____. **Lei nº 2.029, de 18 de outubro de 1993**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Empresa Municipal de Múltiplos Meios. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 22 out. 1993.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 45, de 30 de novembro de 2020**. Define diretrizes educacionais para a implementação da Educação Ambiental no âmbito da Rede Municipal de Ensino. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. São Paulo, SP, ano 65, n. 226, p. 16, 01 dez. 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 7.849, de 1º de dezembro de 2016**. Estabelece normas complementares sobre a organização, as atribuições e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. São Paulo, SP, ano 61, n. 225, p. 17, 02 dez. 2016.

UNESCO. Paris. **Ata da 205ª reunião do Conselho Executivo da Unesco, de 3 de outubro de 2018**. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265509>>. Acesso em: 20 out. 2022.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>>. Acesso em: 02 dez. 2022.

Mentalidades matemáticas: um caminho para a aprendizagem matemática inovadora

Marlize dos Santos Gloger¹
Sonia Maria da Silva Junqueira²

doi.org/10.47585/dil.ens.aprend.06

Introdução

A matemática ocupa um espaço importante no currículo escolar programático. Desde as primeiras experiências na escola, as crianças são apresentadas a possibilidades de interação com esse conteúdo. Geralmente, nesse período, o trabalho do professor de matemática é realizado de forma lúdica e com material concreto. No entanto, são pouco exploradas as possibilidades de problematização nesse processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, antes mesmo de conhecer a matemática formal, a criança já carrega consigo a curiosidade e a necessidade de descobertas e por isso se sente motivada quando é levada a explorar e interagir com a matemática da vida real. Boaler (2018) exemplifica essa relação em situações como brincar com blocos de montar, contar e sequenciar objetos, organizar e classificar cores.

De acordo com essa autora, o fascínio das crianças acaba quando os conceitos lógicos, imputados pela escola, ganham caráter formal, pois deixam de retratar a matemática que faz parte da vida da criança.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa - Unipampa | E-mail: marlizegloger.aluno@unipampa.edu.br

2 Doutora. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa | E-mail: soniajunqueira@unipampa.edu.br

Diante dessa problemática inicial, este texto tem o objetivo de apontar a problematização como caminho para uma abordagem inovadora no processo de ensino e aprendizagem da matemática para os anos iniciais da Educação Básica. Esta escrita é um recorte do projeto de pesquisa em andamento no Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa - Unipampa.

Nesse sentido, abordaremos aqui elementos essenciais e possibilidades de pensar sobre o ensino tradicional da matemática e suas consequências para o afastamento e não engajamento dos estudantes nas temáticas específicas desse componente curricular, o que causa até mesmo sentimentos de temor em algumas crianças. Nesta proposta, optamos por uma reflexão teórica, com a intenção de estudar caminhos para uma nova matemática escolar para os anos iniciais, voltada para a problematização e a criatividade, com foco na construção de mentalidades matemáticas.

O sentido de estudar matemática

Vamos iniciar esta seção com a seguinte reflexão:

Estudar matemática para quê?

Esta é uma pergunta que muitos estudantes fazem aos professores ao se depararem com números, fórmulas, cálculos, entre outros símbolos e procedimentos próprios da matemática. Isso ocorre, especialmente, à medida que os anos escolares avançam e reconhecemos um motivo para isso: a valorização da abstração no processo de construção do conhecimento matemático. Nem sempre os professores conseguem relacionar o conteúdo matemático a algo factível e ligado ao seu cotidiano. É nesse momento que o estudante, na maioria das vezes, deixa de compreender a matemática como uma ciência da vida e começa a temê-la. A respeito do medo da matemática, Papert (1980) cunha o termo matofobia como o medo relacionado a aprender matemática e destaca que “a escola tem se revelado incapaz de suprir essa lacuna e, ao forçar as crianças em situações pedagógicas condenadas de antemão, acaba por gerar sentimentos negativos muito fortes contra a matemática e talvez contra a aprendizagem em geral” (PAPERT, 1980, p. 24).

Mas por que o temor?

Porque o ser humano precisa dar sentido às coisas. De acordo com Vasconcellos (2021), “a atividade que constitui o humano, todavia, não é qualquer. Pelo contrário, a atividade humanizadora é sempre marcada por um significado, por um sentido, por uma intencionalidade”. O que nos faz humanos é essa busca por significados, no entanto, ao resolver algumas situações matemáticas muitos estudantes simplesmente memorizam uma sequência mecânica de algoritmos para chegar a um resultado que muitas vezes não lhe faz nenhum sentido. Isso pode tornar a matemática escolar desinteressante e, pior, tornar-se causa de temor pelo fato de ser algo incompreensível para os alunos.

Partindo dessa reflexão, abordaremos algumas reflexões sobre como a matemática tem sido tradicionalmente abordada nos anos iniciais, bem como apontaremos proposições

que consideramos formas de superar as dificuldades metodológicas a partir da abordagem das mentalidades matemáticas (BOALER, 2018).

O conceito das mentalidades matemáticas é explorado por Jô Boaler (2018) como uma ferramenta para estudar cientificamente as possibilidades de aprendizagem matemática. A autora explica que “as conversas e o trabalho em matemática precisam refletir a nova ciência do cérebro e comunicar a todos que todos podem aprender essa matéria, não apenas aqueles que acreditamos terem um ‘dom’ (BOALER, 2018, p. 5)”. Em seu estudo, expõe como a aprendizagem matemática ocorre mediante estímulos que o cérebro recebe.

De acordo com Boaler (2018), a plasticidade cerebral permite crescimento do cérebro através de estímulos, essa possibilidade foi definida pela autora como mentalidade de crescimento. De modo análogo, Boaler denomina de mentalidade fixa aquela em que o sujeito, seus professores e pessoas de convívio consideram que cada um já nasce com uma capacidade específica para a aprendizagem matemática.

A educação matemática tradicional, de caráter elitista e segregadora, perpetuou por anos a mentalidade fixa (BOALER, 2018), haja visto que muitos consideram que não conseguem aprender matemática ou que a matemática é para poucos ou que as pessoas nascem com ou sem habilidades voltadas para o raciocínio lógico. Enfim, são conceitos fixos que caracterizam e classificam os sujeitos, de acordo com o que sabem ou não de matemática.

Dito isso, torna-se importante conhecer possibilidades de mudanças para contextos que valorizam mentalidades fixas, com o propósito de estimular o desenvolvimento de mentalidades de crescimento, uma vez que, nessa perspectiva, os estudantes partem da compreensão sobre a matemática real, problematizadora e criativa, e constroem aprendizado significativo diante de problemas e situações desafiadoras.

A matemática tradicional vs. A matemática real

E nesse momento chegamos a uma nova reflexão:

A matemática escolar é real? Ou se restringe ao estudo do que é abstrato?

Apesar do dicionário definir matemática como “ciência que estuda objetos abstratos (números, figuras, funções) e as relações existentes entre eles” (HOUAISS, 2009, p. 492), acreditamos que ela vai muito além disso, uma vez que está presente em diversas circunstâncias da nossa vida. No entanto, o mais preocupante é que a matemática escolar apresenta um distanciamento muito grande da matemática real, o que obstaculiza aos alunos o interesse e a compreensão dos conteúdos relacionados a essa disciplina.

O fato é que a matemática está ao nosso redor e há um universo de possibilidades para que seja explorada na escola. Quanto a isso, Boaler fala dos padrões matemáticos que estão presentes em variados contextos da vida social.

Para compreender a real natureza da matemática, é útil considerá-la no mundo - a matemática da natureza. Os padrões que permeiam a natureza e a vida selvagem, as estruturas e precipitações pluviométricas, o comportamento animal e as redes sociais têm fascinado os matemáticos há séculos. (BOALER, 2018, p. 23).

Esses são exemplos riquíssimos que envolvem a matemática que vai além da abstração. Nessa direção, cabe refletir que o interesse dos estudantes pode ser baixo pelo fato deles não relacionarem as situações e problemas da realidade ao uso da matemática. Podemos citar também o quanto esse componente curricular contribui para o surgimento de novas tecnologias e a importância de preparar os estudantes para as profissões emergentes, que exigem competência criativa e alta capacidade de raciocínio lógico.

Mas por que alguns professores sequer mencionam a matemática da vida real em suas aulas?

De acordo com D'Ambrosio (2005, p. 22), falta aos professores aprofundar seu conhecimento matemático “necessário para ‘desempacotar’ a matemática formal e reconstruir, ou enriquecer, seu repertório de soluções”. Também podemos acrescentar o fato de muitos professores que ensinam matemática reproduzirem os métodos quase exclusivamente expositivos aos quais foram submetidos em suas etapas de formação.

Outro fator que influencia para as dificuldades dos professores diante do processo de ensino e aprendizagem de matemática para os anos iniciais é que grande parte dos educadores administra o tempo das aulas de matemática pensando na produtividade e não na qualidade, talvez pelo medo de não vencer as intermináveis listas de conteúdo programático. Isso faz com que a rotina do seu planejamento seja recheada de cálculos, da cópia de procedimentos e da memorização de passos. Para os estudantes esse fluxo de trabalho limita a sua capacidade criativa. De acordo com Boaler (2018 p. 21), “eles acham que estão nas aulas de matemática para executar tarefas”.

Não podemos generalizar, pois sabemos que existem sim muitas propostas inovadoras em aulas de matemática, inclusive em espaços nem sempre ocupados por professores formados em matemática, dentre as quais podem ser encontradas experiências exitosas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas, neste momento, propomos uma reflexão sobre a sua experiência como aluno diante da matemática escolar. Aqui vão algumas perguntas: os procedimentos para a resolução dos cálculos tinham uma explicação factível? Você interpretava cada passo da resolução das questões? Os resultados pareciam tão óbvios quanto um fato da sua vida cotidiana?

Talvez, para uma parcela da população, essas respostas sejam positivas, no entanto, para grande parte das pessoas, há o predomínio das memórias de uma educação pautada em métodos mais tradicionais, como aulas expositivas, apresentação de conceitos e exemplos e uma interminável lista de exercícios e problemas de matemática rotineiros. Isso também é causa de conflito para a prática docente. Nesse contexto, D'Ambrosio e Lopes (2015) falam sobre as crenças conflitantes que carregamos para a nossa atitude profissional, pois os espaços educacionais de hoje e do futuro necessitam de um novo

olhar para o ensino e aprendizagem da matemática, como forma de embate entre o que aprendemos como alunos e o que queremos ensinar como professores.

Esses profissionais vivem imersos em tensões que ora decorrem de sua formação, que teve como modelo de aprendizagem matemática o domínio de técnicas e algoritmos, a reprodução, a memorização e a formalização excessiva. (D'AMBROSIO; LOPES, 2015, p. 12).

Quanto à minha memória pessoal, posso dizer que sempre resolvi as situações matemáticas de forma mecânica, seguindo o formalismo dos passos dos professores, para simplesmente passar de ano. Poucas vezes compreendi de fato o que aquele resultado significava. E hoje, quando penso nisso, fico assombrada, pois me pergunto: será que eu estou cobrando o mesmo domínio de técnicas e memorização de meus alunos? Será que estou apenas reproduzindo passos e eles estão apenas copiando e colando esses procedimentos para chegar ao resultado esperado?

Essa inquietação contribui para as reflexões que compõem esta pesquisa, afinal, para pensarmos em um processo de ensino e aprendizagem de matemática que seja de fato inovador, precisamos repensar nossas metodologias. De acordo com D'Ambrosio, na prática do educador matemático há que se buscar a superação das metodologias tradicionais

[...] como professores e pesquisadores em Educação Matemática, temos que buscar uma ruptura constante com o que está posto e autodesafiar-nos para superar os paradigmas previamente determinados e a busca segura em trajetórias metodológicas já percorridas. (D'AMBROSIO, 2015, p. 8).

Diante disso, pensar em uma prática educativa inovadora para a matemática diz respeito a desafiar-se para outros campos, como o das mentalidades de crescimento, pois é preciso transcender a limitação da aplicação de conceitos pré-estabelecidos e deixar de pensar que na matemática as respostas estão apenas certas ou erradas. Nesse passo, precisamos aceitar que a criatividade é fator fundamental para que a inovação aconteça, mas, acima disso, e especialmente, é necessário entender que todos podem aprender.

Nessa perspectiva de equidade para aprendizagem matemática, é importante entendermos alguns aspectos do funcionamento cerebral. Todos possuem capacidade de aprender matemática, uma vez que, “se você aprende algo em profundidade, a atividade sináptica cria conexões duradouras em seu cérebro, formando caminhos estruturais” (BOALER, 2018, p. 1). Então, é a abordagem significativa que faz o educando capaz de aprender, o que retoma a responsabilidade pedagógica do educador.

Desse modo, o que é significativo para um estudante nem sempre o é para outro, por isso a necessidade de olhar para as especificidades de cada criança, o seu ambiente social e como ela se utiliza de recursos para resolver as situações que lhes são propostas em atividades escolares de matemática.

A partir disso, chegamos a outro motivo de temor ou de tensão em relação à matemática escolar,

que é a aparente exatidão com que suas questões são resolvidas. Muitos estudantes pensam que para chegar a um resultado há apenas uma maneira, a correta, no entanto, D'Ambrosio (2005) explica que muitos componentes influenciam no momento que um estudante está resolvendo uma atividade matemática como “sua visão da matemática, e de como se faz matemática; suas ideias sobre diversas maneiras de atacar problemas; sua perspectiva quanto às possibilidades que podem resultar da colaboração com colegas; sua dependência para pensar com objetos [...]” (D'AMBROSIO, 2005, p. 22).

Desse modo, os estudantes usam componentes particulares para resolver questões e isso faz com que caminhos distintos sejam percorridos para chegar ao resultado final. É importante incentivar a exploração dessas resoluções. Boaler (2018) indica ao professor que “encoraje os alunos a proporem métodos diferentes de resolver problemas e depois peça para desenharem conexões entre métodos, discutindo, por exemplo, como eles se assemelham ou diferem ou por que um método pode ser usado e outro não” (BOALER, 2018, p. 158).

Nesse sentido, D'Ambrósio (2005) aponta que é importante o olhar competente do professor para compreender a maneira pela qual o aluno realizou as tarefas e valorizar a produção particular, assim como é fundamental ao estudante estabelecer conexões para reconhecer as diferentes formas de pensar matematicamente. Muitos profissionais da educação, por não terem um conhecimento matemático aprofundado e não conhecerem um repertório vasto de formas de resolver tarefas, não sabem interpretar os caminhos muitas vezes originais percorridos por seus alunos. Por isso, é fundamental que o professor compreenda profundamente a matemática (D'AMBROSIO, 2005) para reconhecer e aceitar as múltiplas possibilidades de resolução de um problema.

Boaler (2018) explica que grandes matemáticos representam as mesmas ideias matemáticas de diferentes formas, ou seja, resolvem questões de maneiras variadas, especialmente utilizando-se de recursos visuais que facilitam muito o processo de perceber as conexões e os padrões entre as diferentes formas de resolver problemas matemáticos. A autora cita como exemplo desenhos, gráficos, rabiscos, tabelas, expressões e etc. Para as crianças, essas conexões são até mesmo divertidas e podem aproximar o estudante de uma matemática que faz sentido, que é compreensível, ou seja, uma matemática que se articula com a realidade.

A autora também chama atenção que, nessa transição entre a interpretação e a resolução de problemas matemáticos, muitos estudantes cometem erros. No entanto, assegura que pesquisas científicas sobre o funcionamento do cérebro mostram que ao cometer erros há um maior desenvolvimento cerebral (BOALER, 2018). Nessa direção, a teoria de Jean Piaget (1970), na década de 1930, já explicava sobre o desequilíbrio que ocorre quando novas ideias chegam ao nosso cérebro. Nesse contexto, Boaler explica sobre o processo cognitivo de desequilíbrio com base na teoria de Piaget (1970). “Uma pessoa em desequilíbrio sabe que a nova informação não pode ser incorporada a seus modelos de aprendizagem, mas também não pode ser rejeitada, porque ela faz sentido, e assim ela trabalha para adaptar seus novos modelos.” (BOALER, 2018, p. 17).

Assim, quando oferecemos atividades desafiadoras aos estudantes, muitas vezes os

desequilibramos, isso implica em mudar também nossa visão sobre como os estudantes resolvem as tarefas, especialmente, sobre como lidamos com os seus erros. De acordo com Boaler (2018), “[...] um dos problemas com nossa atual versão do ensino da matemática é que os estudantes recebem idéias repetitivas e simples que não os ajudam a passar para o importante estado de desequilíbrio” (BOALER, 2018, p. 17)

Na condição de professores, é importante mudar nossa concepção sobre o erro, pois vivemos em uma sociedade em que cometer erros é considerado um fracasso e isso impacta fortemente nossa atuação docente, muitas vezes priorizamos e valorizamos o erro em detrimento das aprendizagens. Para a ascensão social, erros não são aceitos, um exemplo disso são os concursos públicos, provas de vestibular, seleção de cargos, etc. Nesses casos, os melhores colocados nas avaliações, ou seja, os que cometem menos erros, são selecionados.

Por esse motivo, precisamos trabalhar as possibilidades de erro como etapas para alcançar uma maior compreensão ou um maior aprendizado dos conteúdos propostos. De acordo com Boaler (2018), “é importante valorizar publicamente os erros em aula, mas os professores também precisam passar mensagens positivas sobre erros em interações individualizadas” (BOALER, 2018, p. 15). O diálogo entre os professores e os estudantes é importante para que o momento do erro não seja punitivo e sim colaborativo, de forma a dar lugar ao desequilíbrio necessário para que novas aprendizagens sejam compartilhadas.

É importante que os estudantes percamos o medo de errar, para resolverem problemas matemáticos cada vez mais desafiadores. Para Boaler (2018), “uma das mudanças mais poderosas que um professor ou os pais podem fazer é nas mensagens que passam sobre erros e respostas erradas em matemática” (BOALER, 2018, p. 15). Nesse sentido, ao perceber os erros, família e professores podem incentivar o esforço empreendido pelo educando. Também é importante estimulá-los para desafiarem-se ainda mais, pois isso valoriza as tentativas e o protagonismo das crianças.

Desse modo, o incentivo e a motivação compõem um ambiente estável e tranquilizador para a criança estabelecer novas formas criativas de resolver questões de matemática, além de estimular a mentalidade de crescimento. O importante é o estudante despir-se de ideias preconcebidas, como saber ou não matemática, para que ao errar ou acertar as questões ele se sinta capaz, motivado e curioso para continuar a resolver situações matemáticas, mesmo que sejam ainda mais desafiadoras. (BOALER, 2018).

A criatividade e a Educação Matemática

Há espaço para a criatividade na matemática?

Com certeza! Como vimos, a matemática vai além dos processos que presenciamos na escola. Boaler diz que “quando observamos a matemática no mundo e a matemática usada pelos matemáticos, vemos uma disciplina criativa, visual, conectada e viva” (BOALER, 2018, p.

29). A escola precisa engajar os seus estudantes para essa percepção, além de buscar formas de torná-los pesquisadores criativos da matemática.

Uma forma de incentivar à reflexão, de acordo com Boaler (2018), é através da intuição. A autora diz que antes de trabalhar os conteúdos é importante estimular as crianças a pensar livremente sobre o assunto, por exemplo, com a criação de hipóteses. Isso oportuniza um crescimento significativo no processo de ensino-aprendizagem. Boaler (2018) explica sobre a liberdade intelectual que surge a partir da intuição

Quando pedimos aos alunos que usem a intuição e pensem livremente, eles desenvolvem não apenas uma nova perspectiva da matemática, de si próprios e do mundo, mas também uma liberdade intelectual que transforma seu relacionamento com a aprendizagem. (BOALER, 2018, p. 162).

A intuição e a liberdade intelectual preparam o educando para aceitar o desafio de resolver questões complexas. Diante do desafio de resolver tarefas complexas, eles percebem que todos aprendem matemática e que fatores como criatividade, interação e até mesmo a ousadia de se lançar em propostas problematizadoras interferem para a construção do conhecimento. Essas atitudes caracterizam a teoria da mentalidade de crescimento, uma vez que estimulam uma aprendizagem matemática aberta e criativa.

Os educadores que desejam empreender mentalidades de crescimento estimulam a liberdade intelectual de seus alunos. Isso ocorre quando as atividades propostas problematizam e se articulam de maneira eficaz ao campo maior de conhecimentos em que estão inseridas, o que torna fundamental a investigação e o diálogo em sala de aula.

Nessa direção, as mensagens positivas sobre erros precisam ser implementadas para servir de apoio na construção de conceitos e de uma matemática criativa e equitativa. Boaler (2018) diz que “as novas evidências da neurociência revelam que todas as pessoas, com a mensagem e o ensino adequados, podem ser bem-sucedidas em matemática e todos podem ter altos níveis de aprendizagem na escola” (BOALER, 2018, p. 4)

Portanto, a perspectiva das mentalidades matemáticas ocorre no vínculo entre educador e educando, por meio de processos de diálogo e interação para uma aula que é construída junto. Pacheco (2019) fala sobre a importância do vínculo no processo educativo, ao dizer “que a aprendizagem não está centrada no professor, nem no aluno - que aprendemos na intersubjetividade” (PACHECO, 2019, p. 27).

Enfim, o ensino de matemática para os anos iniciais, diferente do que muitos pensam, vai além de realizar uma lista interminável de cálculos, de decorar a tabuada ou ainda de ser rápido na resolução de questões (BOALER, 2018), ele precisa incluir o diálogo e, nessa perspectiva, os professores precisam saber ouvir os estudantes e estimulá-los a realizar perguntas, pois assim se promove o ambiente ideal para a construção de uma sala de aula pautada na inovação pedagógica.

A inovação na Educação Matemática

Intuição, diálogo, criatividade nas aulas de matemática?

Sim! Esse é o caminho para o que acreditamos ser um ensino inovador da matemática. Como Cavallo *et al* (2016, p. 144) explicam, “[...] inovação e criatividade não são um luxo extracurricular. Pelo contrário, é essencial para ambientes de aprendizagem, para facilitar o aprendizado mais contextualizado e significativo”.

Pensar em inovação pode levar a muitos campos conceituais. Há aqueles que podem relacioná-la a novas tecnologias e há outros que a relacionam a procedimentos inéditos, como metodologias ativas. Isso também pode ser considerado inovador, mas no campo da educação cabe pensarmos sobre o conceito de maneira mais ampla. Carbonell (2002, p. 19) sinaliza que inovar na educação é “[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, idéias (sic), culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”. E, por sua vez, pode implicar em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

Ao ampliarmos o conceito de inovação pedagógica para as práticas matemáticas, podemos entender que é possível inovar quando se pensa em uma matemática fora da caixa, ou seja, fora dos padrões perpetuados nesse ensino ao longo da história da matemática escolar. Não se trata de uma mera reforma e sim de uma mudança comportamental e intencional, uma vez que as mentalidades de crescimento atingem diversas esferas da vida das pessoas que, por exemplo, passam a ver os desafios como oportunidades de crescimento e os erros como um potente caminho para novos aprendizados. Assim, o impacto desse modo de pensar se estende à vida social dos sujeitos que desenvolvem as mentalidades de crescimento nas suas práticas.

Queremos uma matemática em sala de aula em que as aprendizagens sejam vivas, críticas e desenvolvam aspectos sociais da vida dos estudantes, pois são percebidas e construídas coletivamente. Isso é uma grande mudança em relação à matemática tradicional e hegemônica que ainda praticamos. Pacheco (2019) argumenta que os estudantes não merecem que os professores fiquem atrelados a apenas dar aulas com métodos de ensinagem. Por isso, pensar a partir das perspectivas da inovação pedagógica torna-se um caminho relevante para metodologias participativas.

Nesse momento, cabe refletirmos sobre o que Pacheco (2019) aprendeu acerca da escola e sua relação com a aprendizagem inovadora. “Aprendi que escolas são pessoas e não edifícios. Que as pessoas são os seus valores. E que esses valores transformados em princípios de ação, dão origem a projetos. Então, comecemos pelo princípio [...]” (PACHECO, 2019, p. 27). Desse modo, a educação é feita por todos nós que acreditamos em ações pedagógicas potentes e que não esquecemos a verdadeira essência da escola.

Considerações finais

A matemática que se faz na escola, e aqui destacamos aquela praticada nos anos iniciais do ensino fundamental, ocorre de maneira muito distinta em relação à matemática considerada ciência. Parece que os procedimentos escolares afastam o entendimento de que existe uma matemática que é real, que dialoga com problemas da realidade.

As mentalidades matemáticas trazem para o espaço da sala de aula novas possibilidades de conduzir o processo de ensino e aprendizagem, de forma a desfazer as mentalidades fixas, que julgam e rotulam os educandos entre os que sabem e os que não sabem matemática, e a permitir as mentalidades de crescimento que colaboram para que todos possam aprender matemática de alto nível, desde que orientados para tal. A mentalidade de crescimento valoriza a criatividade e o erro na resolução de tarefas matemáticas, uma vez que estes são caminhos para a aprendizagem.

A perspectiva educacional pautada por mentalidades matemáticas se configura como uma inovação pedagógica, pois permite que ocorra com o diálogo e a interação, além do surgimento de novas possibilidades de pensar a matemática através de lentes criativas e problematizadoras em sala de aula.

Referências

BOALER, Jo. **Mentalidades Matemáticas**: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAVALLO, David *et al.* Inovação e Criatividade na Educação Básica: dos conceitos ao ecossistema. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 143, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5753/rbie.2016.24.02.143>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

D'AMBROSIO, Beatriz. Conteúdo e metodologia na formação de professores. *In*: FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes (Orgs.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática**. São Paulo: Musa Editora, 2005. p. 20-32

_____; LOPES, Celi. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, SP, v. 29, n. 51, p. 1-17, abr. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n51a01>>. Acesso em: 20 jan. 2023

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Inovação pedagógica: contribuições para uma Perspectiva Crítica. *In*: SILVEIRA, Rita de Cássio Angeieski da; FREITAS, Diana Paula Salomão de; MELLO, Elena Maria Billing. **Inovação pedagógica: vivências democráticas na relação ensino-aprendizagem**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

Instituição escolar como objeto de pesquisa: aproximações e potenciais no caso da escola Carlos Kluwe

*Renan Silveira Camargo¹
Alessandro Carvalho Bica²*

doi.org/10.47585/dil.ens.aprend.07

Introdução

Este artigo aborda reflexões que resultam de um processo de pesquisa no campo das instituições escolares, com foco na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Carlos Antônio Kluwe, criada na década de 1950 no município de Bagé, em um período de elitização da educação, sobretudo no nível secundário. O texto traz autores e argumentos que reforçam questões a serem investigadas e que devem compor uma dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino - PPGGE da Universidade Federal do Pampa - Unipampa.

Os elementos norteadores das perguntas a serem respondidas serão pautadas por argumentos como o potencial histórico do processo de fundação da referida instituição, onde pode-se destacar a efervescência política que acompanha o período de fundação da escola. Ao recorrermos por autores e conceitos envolvendo a pesquisa em andamento, reforçamos argumentos que comprovam o potencial de pesquisa da instituição escolar.

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa - Unipampa | E-mail: renansc.aluno@unipampa.edu.br

2 Doutor. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa | E-mail: alessandrobica@unipampa.edu.br

Do ponto de vista histórico, Gonçalves e Faria Filho (2005) destacam que as instituições escolares são objetos de pesquisa consistentes, uma vez que a cidade como um todo pertence à escola e estas estão a favor da preservação da memória, do ambiente na qual a escola está inserida, como as ruas, a vizinhança, o bairro e as pessoas que fizeram parte de sua história, possibilitando um amplo estudo de questões fora dos muros escolares.

Tratando dos processos de ensino-aprendizagem e contribuições da História da Educação para aprimorar a prática, Bonato (2005) destaca pesquisas que vêm apontando a relevância que os arquivos escolares oferecem para os processos atuais. Isto é, com sua organização e reflexão histórica acerca da memória escolar - que é, claro, formada pela trajetória das instituições, não deixando de fora o potencial que seus métodos podem garantir ao tempo presente.

No referencial teórico, foram destacados conceitos como História da Educação; Instituição Escolar e Cultura Escolar, com intuito de incumbir premissas que justifiquem a pesquisa em andamento.

História da Educação

Sobre História da Educação, podemos concordar com a definição de Galvão e Lopes (2010, p. 65), quando dizem que “a história da educação é uma das maneiras de abordar o presente tornando-o estranho, para que possamos compreendê-lo”.

Partindo da premissa de que os estudos em História da Educação surgem a partir da necessidade de renovação teórico-metodológica, Bica (2009) defende que os trabalhos da área pretendem dar voz aos esquecidos, neste caso, os envolvidos no processo educativo, bem como no cotidiano escolar e seu contexto cultural. Além disso, é função da História da Educação ampliar a visão dos espaços sociais, materiais, políticos e culturais que integram as instituições escolares.

Ainda, no mesmo sentido, que diz respeito à função da pesquisa em História da Educação, encontramos em Miguel (2004, p. 112) as motivações para investigações na área, sendo elas “conhecer um autor ou a história da educação quando eles nos auxiliam a compreender melhor as questões educacionais brasileiras e encontrar soluções para as mesmas”. Desse modo, de uma maneira mais pragmática, podemos afirmar que, no contexto educacional, não é possível melhorar uma realidade a qual não conhecemos.

Sobre os passos da Historiografia da Educação no Brasil, Da Costa e Salviano (2018) afirmam que a área ainda é muito recente, apesar de a prática dentro da história já ter sido adotada há muito mais tempo. A sua consolidação, afirmam, ocorreu com o surgimento e perenização dos programas de pós-graduações, com estímulo das associações e instituições da área.

Já Lopes (2009), por sua vez, destaca que a história da educação, globalmente falando, começou a ser problematizada no campo da sociologia e foi sistematizada por Émile Durkheim (1858-1917) em obras que uniam educação e sociologia recorrentemente. O autor destaca que isso não significa, assim

como também afirmam Da Costa e Salviano (2018), que a prática exercida de maneira espontânea e não sistematizada não ocorre há muito mais tempo do que se pode observar em momentos prévios ao da consolidação enquanto área de estudo.

No que tange o *status* empregado à História da Educação, Lombardi (2003) faz uma série de reflexões com objetivo de alocá-la dentro da classificação científica. Ao levantar controvérsias, questiona “como entender a História da Educação?” (p. 6), ao passo em que esclarece:

Apesar de ser uma discussão que também exige a explicitação de parâmetros, impossível de se fazer nos limites deste texto, muitos de nós tendemos a pensar a História da Educação como uma disciplina com status científico, estando muito além de constituir-se em mera disciplina curricular e acadêmica. No meu entendimento, a História da Educação só pode se constituir uma disciplina diferenciada, isto é, um campo de conhecimento próprio e que se reivindica científico, na perspectiva de ampliação e aprofundamento da concepção e classificação de ciência característica à matriz positivista e suas variantes. Nessa perspectiva, é admissível a especialização do conhecimento, comportando a defesa de disciplinas altamente especializadas em que a própria denominação da disciplina se confunda com o seu objeto de investigação (LOMBARDI, 2003, p. 7).

E ao fim, em consonância com o autor, podemos concluir que a História da Educação está indicando o seu objeto de investigação, a educação; da mesma forma que se utiliza de métodos e teorias próprias a cada pesquisa, mas abrangida pela Ciência da História.

Instituição Escolar

Vale esclarecer que pesquisas sobre a história das instituições escolares se desenvolveram a partir da década de 1960, sobretudo no continente Europeu (GATTI JÚNIOR; PESSANHA, 2005). Magalhães (1998), no entanto, explica que foi somente nas últimas décadas que a abordagem dos processos de formação e de evolução das instituições educativas constituiu um domínio do conhecimento na História da Educação.

A renovação tem gerado profundas alterações metodológicas, uma vez que essa história passou a ser “construída da(s) memória(s) para o arquivo e do arquivo para a memória, tentando uma síntese multidimensional que traduza um itinerário pedagógico, uma identidade histórica, uma realidade em evolução, um projecto pedagógico” (MAGALHÃES, 1998, p. 61).

Muitos são os aspectos que podem ser abrangidos por estudos envolvendo instituições escolares. Além de questões pragmáticas e de cotidiano das instituições, esses objetos de pesquisas possibilitam visualizar decisões políticas, sejam elas periféricas ou centrais dentro da sociedade. Conforme defende Werle (2004), esse tipo de estudo reflete a memória reconstruída pela perpetuação de suas bases, mas fundamentalmente, a história contada de forma crítica sobre o objeto de estudo e a sua época.

No contexto de pesquisas em educação, sobretudo no campo da história, é fato que as instituições

escolares representam uma das subcategorias que mais dispõem de fontes de informações necessárias para o desenvolvimento de pesquisas. Essas pesquisas permitem compreensão sobre as próprias instituições, mas também sobre o processo de ensino dentro de contextos históricos, de cultura escolar, da história da educação, e sendo assim, se confundem com estudos sobre a própria sociedade (FURTADO, 2011).

Não é possível a análise das instituições escolares sem a devida contextualização das condições sociais, históricas e geográficas. Em termos históricos, Bertonha (2008) escreve que esses estudos implicam em resgatar textos, documentos, arquivos, oralidade, fotografias e todo tipo de material que possa reconstruir a história como um todo. É preciso, eventualmente, sair da história da educação para procurar respostas em contextos mais amplos.

As instituições escolares não se tratam de uma categoria isolada dentro da história da educação. Ainda analisando cada instituição a fundo, há muitos elementos que podem contribuir com a pesquisa. São exemplos “[...] a arquitetura escolar, a organização, o espaço, seus alunos, professores e gestores, currículo, livros didáticos, projeto pedagógico, normas disciplinares, regimentos” (DA SILVA, 2009, p. 214).

Ainda do ponto de vista da compreensão deste tipo de instituição, Magalhães (1998) defende que esta não se dá somente a partir de sua simples existência histórica, ou ainda, de sua integração na comunidade.

[...] ao sistematizar o seu itinerário de vida na sua multidimensionalidade, confere, no seu entendimento, um sentido histórico. A história da instituição escolar deve ser relacionada ao contexto em que ela emerge; isso implica compreender e analisar o seu desenvolvimento de acordo com a expansão e as mudanças que ocorreram na sociedade, bem como compreender a história de um povo e sua cultura (MAGALHÃES, 1998, p. 51).

Desta ênfase traçada pelo autor podemos nos aproximar de um conceito chamado de cultura escolar, abordando práticas e legados intangíveis, mas igualmente valorosas nas pesquisas sobre instituições escolares.

Possibilidades no âmbito da cultura escolar

Por cultura escolar podemos compreender o conjunto de normas que definem os conhecimentos ensinados, bem como as condutas adotadas através destas instituições. Ou ainda, o conjunto de práticas que permite a transmissão dos conhecimentos e a incorporação dos comportamentos gerados (JULIA, 2001).

Não menos relacionado com a cultura escolar direta, podemos perceber através de pesquisas em história da educação, sobretudo as que abordam a educação pública brasileira, que a escola se consolidou como espaço mais apropriado de formação de novas gerações. Isso por meio da construção da cultura escolar que não se articula necessariamente em torno somente do conhecimento, mas das possibilidades de criação de uma instituição que cria e organiza a vida social (FARIA FILHO, 1996).

É fato que a cultura escolar não é um conceito que pode ser delimitado com facilidade. Mas considera-se que, historicamente, as escolas foram construindo suas normas e práticas definidoras dos conhecimentos, valores e comportamentos que seriam transmitidos, e o resultado destas práticas teríamos o que podemos chamar de cultura escolar (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004).

Na mesma direção, Chervel (1988) destaca o papel da escola enquanto fornecedora de uma cultura formada por duas etapas: seus programas oficiais, representados pelas protocolares finalidades educativas; e os resultados oriundos da ação da escola. Estes últimos, porém, não são considerados formalmente na primeira etapa, mas existem. Dito isso, o autor reconhece a cultura escolar como a cultura adquirida na escola, sejam resultantes da primeira ou da segunda etapa. Em outras palavras, essa cultura não vê a escola apenas como difusão, mas como origem.

A mesmalógica é defendida por Candido (1964) quando este defende que a estrutura organizacional escolar não é baseada somente nos planos elaborados prévia e burocraticamente. Dessa forma, a escola partiria de premissas mais amplas, “compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social” (p. 107).

Por fim, Nóvoa (1998) reafirma que as escolas são instituições dotadas de particularidades, o que as impede de serem pensadas como fábricas ou oficinas. Pelo contrário, segundo o autor, estas instituições não toleram a simplificação racional e empresarial.

Julia (2001) destaca que a cultura escolar, no contexto dos estudos historiográficos, têm características semelhantes às de outras instituições da sociedade, como as instituições judiciais e militares. Desse modo, também parte da premissa de que a escola é, também, um lugar onde são cultivados comportamentos e hábitos, não se restringindo à transmissão de conhecimentos.

Contexto do surgimento da escola Carlos Kluwe

Nas décadas compreendidas entre 1930 e 1960, o Brasil passou por mudanças estruturais que incidiram diretamente sobre a construção de um sistema nacional de educação pública. No plano estrutural, o País passava por uma transição caracterizada pela aceleração do modo capitalista de produção, o que ocasionou transformações superestruturais, notadamente no aparelho escolar (Bittar, 2012).

No Brasil dos anos 1950, o país vivia, nas palavras de Meucci (2020) uma democracia trôpega e com ambições desenvolvimentistas dispersas vinda de uma nação mais ou menos estável. Na realidade, os dados denunciavam problemas desafiadores para a conclusão destas ambições.

Uma das evidências era o alto índice de analfabetismo que atingia quase 50% da população maior de quinze anos no início da década de 1950 (Souza, 1999). Tais dados apontam que, o hoje chamado ensino médio, não era realidade para a maioria dos estudantes, que em porcentagem mais significativas não chegavam a este grau de instrução.

Foi nesse contexto que em 1951 o então Ginásio Municipal de Bagé recebeu autorização do prefeito Carlos Kluwe que autorizava o seu funcionamento na cidade. Em 1952, no entanto, o estado

impediu o prosseguimento da instituição. Foi apenas em 1954, ano considerado o de inauguração oficial, que o Ministério da Educação oficializou o início das atividades da escola, que logo passou a chamar-se Colégio Estadual (NOGUEIRA; DA SILVA; GARCIA, 2021).

Bittar (2012) levanta que durante este período, de 1930 a 1960, que abrange o surgimento da referida instituição, é possível visualizar que, apesar da expansão em todos graus de ensino, continuavam persistindo traços de elitismo e exclusão na realidade brasileira. É possível perceber, portanto, a partir de estudos prévios que embasam a etapa inicial desse trabalho, que a Escola Carlos Kluwe dá indícios de que não foge deste contexto de elitização logo tenha ocorrido a sua fundação.

Cury (1998) completa, ainda, que o nosso Ensino Médio refletia a ‘perversa’ realidade brasileira, classificando-a como elitista e seletivo, sem destinação social, e que, enquanto nível de ensino, seria esquecido. O autor ainda, diz que o ensino médio era deixado em segundo plano, recebendo menor importância e era local de reprodução e discriminação.

Considerações finais

É consenso entre os autores o potencial de pesquisas envolvendo instituições escolares. Seja pela sua capacidade de investigar contextos mais amplos do que aqueles que envolvem apenas a comunidade escolar, seja pelo potencial de estudos envolvendo um período histórico, ou ainda sobre a reflexão do papel da escola no processo de ensino-aprendizagem.

A busca por documentos e respostas sobre questões pertinentes envolvendo a instituição nos permite compreender quais os motivos, dentro da conjuntura política, histórica e pedagógica, que levaram à constituição da Escola em Bagé. O motivo da abordagem dessa instituição específica deve-se também ao potencial pioneiro, histórico e político, nacional e estadual, da década de 1950. O fato deste grau de ensino não ser totalmente democratizado também nos traz grandes possibilidades de reflexão.

A busca por respostas nos acervos do município, e nos documentos da escola, também remonta a reconstrução dos passos dados até a consolidação desta instituição de ensino, seus métodos, modelo de ensino, erros e acertos, e com isso o resgate do conhecimento para o debate atual.

Ao fim e ao cabo, a reflexão crítica traz consigo o objetivo principal de tornar as pesquisas históricas com Instituições Escolares argumentos que permitam contribuir para a construção teórica, o fazer pedagógico e os novos paradigmas da educação brasileira.

Referências

BERTONHA, Vitorina Cândida Corrêa; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A Instituição escolar como fonte da história da educação: um estudo preliminar. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEM, 24., 2008, Maringá, PR. *Anais...* Maringá, PR: UEM, 2009. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2008/pdf/c007.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BICA, Alessandro Carvalho. Os primeiros olhares sobre as instituições escolares de Bagé. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, MG, v. 8, n. 2, p. 275-288, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/3713>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do rio Bonito**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, p. 73-84, jul. 1998. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n27/n27a08.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DA COSTA, Osnar; SALVIANO, Leonardo. A pesquisa em história da educação: uma revisão de literatura. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão, SE, v. 9, n. 1, p. 92-106, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.33662/ctp.v9i1>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DA SILVA, João Carlos. História da Educação: instituições escolares como objeto de pesquisa. **Educere et Educare**, [s.l.], v. 4, n. 8, p. 213-231, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.17648/educare.v4i8.3725>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FARIA FILHO, Luciano. Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996. p. 127-193

FURTADO, Alessandra Cristina. Os arquivos escolares e sua documentação: possibilidades e limites para a pesquisa em História da Educação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, SP, v. 2, n. 2, p. 145-159, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v2i2p145-159>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GATTI JÚNIOR, D. A História das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAUJO, J. C.; GATTI JÚNIOR, D. (Orgs.). **Novos Temas em História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002, p.3-24.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação no Brasil. **HISTEDBR**, Campinas, SP, v. 14, 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4746/art4_14.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

LOPES, Eliana Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1995.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. *In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (Orgs.). Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão Docente*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. p. 51-68

MEUCCI, Simone. Encaixes, desencaixes e bloqueios: sociologia e educação no Brasil da década de 1950. *Lua Nova*, São Paulo, v. 110, p. 77-98, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-077098/110>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Do levantamento de fontes à construção da historiografia: uma tentativa de sistematização. *In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). Fontes, História e Historiografia da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 111-120

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200013>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. O analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 169-186, jul. 1999. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200007>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: de que se fala. *In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). Fontes, História e Historiografia da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 13-35

A inovação, o futuro da escola, não está 'escrito nas estrelas'. A escola é uma construção histórico-cultural. A inovação, a escola do futuro, tem projetos em disputa aqui e agora. De que lado você está?.

Celso dos S. Vasconcellos (2021, p. 60)¹

¹ VASCONCELLOS, Celso dos S. Inovação Pedagógica: contribuições para uma Perspectiva Crítica. *In*: SILVEIRA, Rita de Cássia Angeieski da; FREITAS, Diana Paula Salomão de; MELLO, Elena Maria Billig (Orgs.). **Inovação Pedagógica**: vivências democráticas na relação ensino-aprendizagem. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.681>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

A sociedade vem transformando-se profundamente em todos os sentidos, mas tendo como fator comum uma preocupação latente com os sujeitos, suas opiniões, experiências e anseios. Apesar de não acompanharem na mesma velocidade, as estruturas formais de educação também atravessam uma mudança de paradigma no mesmo sentido. Tal conjuntura oportuniza a transversalização temática no debate educacional, assumindo que a discussão deve abranger todas as áreas que impactam a vida dos sujeitos. É nesse contexto que mestrandos do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa assumem o desafio de responder: como a sua pesquisa contribui para os processos de ensino-aprendizagem? Ainda que pareça simples, a pergunta permite desenhar um sem-número de respostas que emanam de escolhas metodológicas e teóricas diversas, como percebe-se na diversidade de olhares que apresentam cada um dos sete capítulos desta obra.

