

# Aprendi Azagem

na atualidade & dos saberes  
às práticas

Leia Mayer E yng  
Patricia Bieging  
Raul Inácio Busarello  
Vania Ribas Ulbricht  
organizadores

 pimenta  
cultural



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados

Copyright do texto © 2018 os autores e as autoras

Copyright da edição © 2018 Pimenta Cultural

Esta obra é licenciada por uma *Licença Creative Commons: by-nc-nd*. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelo autor para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade do autor, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

### **Comissão Editorial Científica**

Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil  
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil  
Aline Corso, Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves, Brasil  
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina e Faculdade Avantis, Brasil  
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil  
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil  
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil  
Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil  
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil  
Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil  
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil  
Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil  
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil  
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil  
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil  
Elisiane Borges Ieal, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Elizabeth de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil  
Emanuel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil  
Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil  
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil  
Handerson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil  
Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

**expediente**

Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil

Jeronimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil

Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil

Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil

Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lídia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal

Ligia Stella Baptista Correia, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil

Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás; Instituto Federal de Goiás, Brasil

Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil

Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil

Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal

Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil

Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil

Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging, Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota, UNIRIO, Brasil

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal

Ramofly Ramofly Bicalho, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal

Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tarcisio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

# Aprender Azagem

na atualidade dos saberes  
às práticas

## expediente

Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal Do Pará, Brasil  
Thiago Barbosa Soares, Instituto Federal Fluminense, Brasil  
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil  
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Direção Editorial Patricia Biegging  
Raul Inácio Busarello

Administrador de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de Criação Raul Inácio Busarello

Capa e Projeto Gráfico Chama7  
Camila Clemente

Editora Executiva Patricia Biegging

Revisão Organizadores e autores

Organizadores Leila Mayer Eyng  
Patricia Biegging  
Raul Inácio Busarello  
Vania Ribas Ulbricht

PIMENTA COMUNICAÇÃO E PROJETOS CULTURAIS LTDA – ME.  
São Paulo - SP. Telefone: +55 (11) 96766-2200.  
E-mail: [livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)  
[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

A111 A aprendizagem na atualidade: dos saberes às práticas.  
Leia Mayer Eyng, Patricia Biegging, Raul Inácio Busarello,  
Vania Ribas Ulbricht - organizadores. São Paulo: Pimenta  
Cultural, 2018. 127p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7221-003-4 (eBook PDF)

978-85-66832-99-0 (Brochura)

1. Aprendizagem. 2. Ensino. 3. Sala de aula.
4. Metodologia. 5. Educação. I. Eyng, Leia Mayer. II. Biegging,  
Patricia. III. Busarello, Raul Inácio. IV. Ulbricht, Vania Ribas.  
V. Título.

CDU: 37.01

CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2018.034

---

## Sumário

Prefácio	
As estratégias em sala de aula: algumas discussões .....	8
<i>Patrícia Biegging, Raul Inácio Busarello, Leila Mayer Eyng e Vania Ribas Ulbricht</i>	
Capítulo 1	
Objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS): novas metas e velhos desafios para inclusão e sustentabilidade por meio da educação .....	11
<i>Leila Mayer Eyng e Vania Ribas Ulbricht</i>	
Capítulo 2	
O discurso de alunos surdos sobre objeto de aprendizagem em história em quadrinhos gamificado .....	26
<i>Raul Inácio Busarello, Patrícia Biegging e Vania Ribas Ulbricht</i>	
Capítulo 3	
Práticas de sala de aula: atividades de estudo construídas a partir de mapas conceituais.....	47
<i>Gládis Borim, Taís Fim Alberti e Leila Maria Araújo Santos</i>	
Capítulo 4	
Modelos e práticas do ensino religioso e diversidade religiosa em sala de aula .....	67
<i>Arlindo Nascimento Rocha</i>	

## Sumário

Capítulo 5	
Mapas conceituais como procedimento metodológico na Educação Superior.....	85
<i>Ricardo Luiz de Bittencourt e Danilo Barbosa de Arruda</i>	
Capítulo 6	
A didática no Ensino Superior de Tecnologia em <i>Design</i> de Moda de uma universidade catarinense .....	101
<i>Charlene Vicente Amâncio Nunes e Antonio Serafim Pereira</i>	
Índice remissivo .....	120
Sobre os autores.....	122

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

## AS ESTRATÉGIAS EM SALA DE AULA: ALGUMAS DISCUSSÕES

Aprender, ensinar, saberes e práticas, um processo com orgânico e com vida própria, singular, que desafia e nos enfrenta a cada jornada. Assim é a aprendizagem, é um processo por meio do qual uma nova informação se relaciona aos diversos saberes de maneira substantiva e não arbitrária, considerando os aspectos relevantes da atualidade. Além disso, proporciona a reflexão sobre as práticas significativas aplicadas no contexto da educação formal e não formal como, por exemplo, em esferas como as da Educação Básica até as do Ensino Superior ou, ainda, em instituições não governamentais. Nesse sentido, buscamos reunir nessa obra relatos de experiência e estudos teóricos a fim de proporcionar e disseminar o conhecimento por meio de ações educativas que contribuam para o ensino e a aprendizagem em nosso país.

Visando o desenvolvimento sustentável e a inclusão, as autoras Leia Mayer Eyng e Vania Ribas Ulbricht apresentam o estudo “*Objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS): novas metas e velhos desafios para inclusão sustentabilidade por meio da educação*”. O capítulo aborda a temática da educação e da sustentabilidade, colocando em discussão e interligando cenários como, por exemplo: escola, aluno e comunidade escolar. Vai além e faz pensar sobre o ser social e sua contribuição para um mundo sustentável.

No capítulo dois, “*O discurso de alunos surdos sobre objeto de aprendizagem em história em quadrinhos gamificado*”, Raul Inácio Busarello, Patrícia Biegging e Vania Ribas Ulbricht trazem dados empíricos de uma pesquisa realizada com alunos surdos de uma instituição da cidade de São Paulo. O objetivo central da pesquisa

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

buscou verificar a motivação de alunos surdos na aprendizagem de geometria descritiva. O objeto de aprendizagem foi elaborado a partir de histórias em quadrinhos gamificados.

Na sequência, as autoras Gládis Borim, Taís Fim Alberti e Leila Maria Araújo Santos, trazem o capítulo “*Práticas de Sala de Aula: Atividades de Estudo Construídas a partir de Mapas Conceituais*”. O estudo foi aplicado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Os mapas conceituais foram utilizados para abordar temáticas ligadas à “História e Cultura Afro-brasileira”. A pesquisa-ação traz importantes dados de campo que visam expor as etapas desta jornada de estudos e práticas de campo.

“*Modelos e práticas do ensino religioso e diversidade religiosa em sala de aula*”, de Arlindo Nascimento Rocha, mergulha neste campo de estudos que merece maior atenção e reflexão. O autor faz uma discussão teórica a respeito do comportamento social e religioso dos cidadãos. A intenção é a multiplicação dos conceitos bases deste estudo em que, quebrando barreiras, é possível que seja integrada ao processo educativo. Salienta, porém, que é preciso cultivar “a liberdade, o respeito e a tolerância religiosa”.

No capítulo 5 os autores Ricardo Luiz de Bittencourt e Danilo Barbosa de Arruda apresentam o estudo “*Mapas conceituais como procedimento metodológico na Educação Superior*”. O objetivo é fazer pensar sobre o processo de ensino na sala de aula do Ensino Superior. Os autores apresentam como os mapas conceituais podem auxiliar na elaboração de estratégias de ensino, tornando a aprendizagem interativa a partir da participação ativa dos estudantes. No processo de ensino-aprendizagem.

Charlene Vicente Amâncio Nunes e Antonio Serafim Pereira, trazem o estudo “*A Didática no Ensino Superior de Tecnologia em Design De Moda de uma Universidade Catarinense*”, no capítulo

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

seis. Os autores debruçam-se na busca pela compreensão da didática no Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda de uma universidade catarinense. O estudo empírico foi realizado a partir de entrevistas semiestruturadas com professores do curso, além da análise dos planos de ensino. Os dados mostram que as aulas expositivas são o grande diferencial quando o assunto é o preparo do profissional para o mercado de trabalho.

O que queremos nesta obra é problematizar os processos e apresentar alternativas para que tanto os estudantes quanto os professores possam tirar maior proveito do processo de ensino-aprendizagem. As pesquisas teóricas e aplicadas aqui expostas nos mostram como é possível transformar a realidade da sala de aula em algo dinâmico e participativo. Sabemos que o objetivo central, atualmente, é tentar levar para o ambiente de estudos metodologias ativas e que contemplem as necessidades emergentes frente à atratividade das novas tecnologias e à exigência destes novos alunos constantemente conectados. E, o que se vê aqui, são alternativas para a inovação que buscam outras formas de se trabalhar, que vão desde a reciclagem dos métodos tradicionais aos artefatos que utilizam as tecnologias para potencializar este processo.

Com estes capítulos, esperamos contribuir para o fomento de um pensamento crítico sobre o aprender a ser, o aprender fazer, e o aprender a aprender.

Boa leitura!

*Patricia Biegging  
Raul Inácio Busarello  
Leia Mayer Eyng  
Vania Ribas Ulbricht*



**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Resumo:

O artigo apresenta os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, e como estes estabeleceram metas para os países do mundo, visando criar uma agenda única até 2030. Falar em um mundo sustentável, é garantir acesso, permanência e legitimidade a estes que formaram e ainda formam uma população marginalizada historicamente. As aplicações dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) somente se efetivarão se o compromisso se tornar efetivo por meio da educação. Esta, é o divisor de águas para a construção do protagonismo e da melhoria da qualidade de vida dos sujeitos.

Palavras-chave:

ODS, Inclusão, Sustentabilidade, Educação, Protagonismo Social.

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

## INTRODUÇÃO

O debate acerca da educação e sustentabilidade da educação na atualidade, apresenta uma interligação de cenários que envolve escolas, alunos e comunidade escolar, que culminam na busca por resultados sustentáveis, sob o aspecto que considera: a economia, a tecnologia, os fatores ambientais e sociais. Este cenário, pondera a existência de uma sociedade que por meio da educação torna-se-á responsável e sustentável.

Esta discussão, no presente ensaio tem por objetivo proporcionar a reflexão sobre a inserção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como uma forma de garantir a inclusão, a sustentabilidade mediada pela educação. De modo transversal, o tema media e ratifica a sustentabilidade no debate cotidiano por apontar a sustentabilidade como sendo um estopim que enseja a inovação pareada com controle de custos ao desenvolvimento, isso quer dizer: como fazer, fazer bem e com sujeitos protagonistas, no contexto atual e futuro.

Sob o aspecto educacional, educar para a inclusão e a sustentabilidade nos coloca um marco desafiador, em que, além do cenário ambiental outrora demarcado, hoje entende-se que a sustentabilidade perpassa à todos – espaço público e privado –, promovendo o questionamento sobre o ser social: o que somos, como somos, e de que forma contribuímos para um mundo sustentável.

Disseminar esta causa possibilita pensar a educação voltada a formar pessoas protagonistas no debate da sua própria existência, e que por meio da dela, possa-se ampliar as condições de vida da comunidade local, regional e nacional.

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

## METODOLOGIA

A metodologia para o estudo proposto foi desenvolvida por meio da pesquisa bibliográfica, numa abordagem qualitativa, com objetivo de identificar a inserção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como forma de garantir a inclusão, a sustentabilidade mediada pela educação, de modo transversal.

Incluir e educar são temas emergentes e estão inseridos nesse contexto de protagonismo social, especialmente pelo fato de seu escopo contemplar estratégias diferenciadas para o atual contexto, em metodologias ativas inovadoras que trazem na sua essência o processo de significação para o sujeito envolvido, considerando-o fundamental elemento ao processo de disseminação da informação e construção do conhecimento.

Desse modo, acredita-se que as discussões discorridas no presente texto contribuirão para uma mídia ativa e inteligente que processa informações e conhecimentos.

## RESULTADO E DISCUSSÃO

A discussão acerca da Educação Inclusiva hoje está alicerçada no desenvolvimento de objetivos que visam garantir para a população do mundo uma vida com dignidade. Nesse sentido, é importante retomar que no ano de 2000, vários países optaram por criar uma agenda de desenvolvimento, que estabeleceu os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM).

Os ODM estavam baseados no combate à pobreza, na inclusão de crianças na escola primária, na redução da mortalidade

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

infantil, no acesso a água potável, e no investimento para controle e tratamento de doenças como malária, aids e tuberculose. (ONU, 2018a).

Ampliado a discussão, na assembleia geral das Nações Unidas ratificou-se em 2015 que os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, tem como meta, concluir o que fora estabelecido pelos ODM, estabelecendo um compromisso entre Estados-membros e sociedade civil.

É importante pontuar que para este alinhamento a ONU (2018b), estabeleceu 17 Objetivos e 169 metas que englobou as temáticas de:

- b) erradicação da pobreza,
- c) segurança alimentar e agricultura,
- d) saúde,
- e) educação,
- f) igualdade de gênero,
- g) redução das desigualdades,
- h) energia,
- i) água e saneamento,
- j) padrões sustentáveis de produção e de consumo,
- k) mudança do clima,
- l) cidades sustentáveis,
- m) proteção e uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres,

- n) crescimento econômico inclusivo,
- o) infraestrutura e industrialização,
- p) governança,
- q) meios de implementação.

As temáticas foram organizadas, de forma explícita, tornando-as objetivos. Os ODS foram assim sistematizados pela ONU em 2015:

Objetivo 1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares; Objetivo 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável ;

Objetivo 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;

Objetivo 4. *Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;*

Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; Objetivo 6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e o saneamento para todos;

Objetivo 7. Assegurar a todos o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia;

Objetivo 8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos;

Objetivo 9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação;

Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles;

Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis;

Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis;

Objetivo 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e os seus impactos;

Objetivo 14. Conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;

Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade;

Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis;

Objetivo 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável. (ONU, 2018b, grifo nosso).

Ao pensarmos a Educação inclusiva, ratifica-se a importância de elementos da equidade e da garantia dos direitos humanos que embora já ratificados internacionalmente, ainda por vezes não atingem grupos vulneráveis.

Podemos destacar entre os vários acordos protetivos: a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher (1994), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância (2001).

A defesa e a garantia de cidadania, das pessoas pertencentes a estes grupos considerados vulneráveis, se faz necessário uma vez que historicamente foram excluídos da sociedade, negligenciados por seus grupos sociais e só mediante a organização social, e a luta

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

pela criação de políticas inclusivas puderam ser ouvidos e visando o protagonismo social.

O foco na inclusão está alinhado à defesa permanente pelo Brasil da participação plena e efetiva da sociedade na discussão e na implementação de políticas de desenvolvimento, com vistas inclusive à percepção equitativa de seus benefícios. (BRASIL, 2018a)

Ao traçar um paralelo entre os ODM e os ODS, percebemos, que por um lado os ODS efetivamente têm como missão suprir alguns gargalos deixados pelos ODM. É genuíno que os ODM permitiram avanços para os países, todavia, não houve instrumentalização para que se mantivesse a continuidade dos direitos e dos processos inclusivos para os grupos considerados vulneráveis.

Este aspecto que limitou o impacto dos ODM deixou a margem da cidadania, desigualdades históricas, excluindo-as da busca pela equidade social isso numa esfera mundial.

Como desafio, os ODS são incluídos de modo transversal dos mais diversos segmentos sociais com destaque para escolas e universidades para o enfrentamento das desigualdades que são submetidos os diferentes grupos sociais com vista a garantia da equidade.

Assim, busca-se com os ODS, uma incorporação efetiva do conceito de igualdade de oportunidade e igualdade de resultados, o que cabe neste momento mais um adendo, já que o Brasil efetivamente precisa discutir os problemas estruturais que dificultam e limitam o acesso dos grupos, na perspectiva do alcance de resultados efetivos e eficazes, mesmo em situações em que as oportunidades estão “formalmente abertas a todas” as pessoas. (BRASIL, 2018a).

Minimizar por meio de políticas públicas, as desigualdades de resultados, vindo de um país como o Brasil que ao longo da

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

sua história marginalizou e excluiu aqueles que o construíram por exemplo, requer um direcionamento voltado às diferenças salariais baseadas em condições de gênero, de raça ou de deficiência.

Ao retomar o 4 (quarto) objetivo das ODS, que “Assegura a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, estabeleceu metas que objetivam:

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

4.a *Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos* (grifo nosso)

4.b Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento. (BRASIL, 2018b).

Ao analisar as metas propostas, percebemos que a educação requer novos espaços, novas formações e mediações, pois não é a mesma de 20 anos atrás. Hoje a educação amplia seu espaço social, uma vez que o meio ambiente na escola, ratifica o pensando de Vigostsky em que afirmava este espaço como voltado a um processo que envolve os sujeitos (e suas deliberações internas) e suas relações externas (ecossistema), que resguarda a capacidade do sujeito em significar no dia a dia as suas relações sociais.

Ao pensar a educação como instrumento à sustentabilidade - e claro de resignificação neste cenário ampliado, é necessário se valer dos processos de aprendizagem que são delineados por vias do diálogo e que sustentam no seu discurso e no seu modo de fazer a possibilidade de criação. “Assim, a escola pode transformar-se no espaço em que o aluno terá condições de analisar a natureza em um contexto entrelaçado de práticas sociais, parte componente de uma realidade mais complexa e multifacetada”. (JACOBI, 2003).

Este cenário singular e complexo, dos diversos ambientes organizacionais - incluindo a Universidade - que nos inserimos,

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

aonde depara-se com os diversos projetos existentes - por vezes - deslocados, individualizados e simplificados e muitas vezes distorcidos da realidade social.

Se pororas indaga-se: como fazer? fazer bem? e por menos?, no contexto atual e futuro, isso posto, requer recuperar historicamente o debate sobre o conceito de desenvolvimento sustentável. Ou seja, quando em 1972, esta temática fundamentava-se em pensar uma estabilidade econômica e ecológica, mediante a estagnação do crescimento populacional e industrial, evidenciando os limites das fontes de recursos dos países (MEADOWS et al., 1972).

Paralelo a esta forma de pensar o desenvolvimento sustentável, havia uma crítica ambientalista sobre o modo contemporâneo de vida, em que julgava-se necessário uma sustentabilidade social, econômica e ecológica. No entender Herrero (1997) desta abordagem, “[...] além da incorporação definitiva dos aspectos ecológicos no plano teórico, ela enfatiza a necessidade de inverter a tendência auto destrutiva dos processos de desenvolvimento no seu abuso contra a natureza”. (JACOBI, 2003, p.3).

Sob este prisma, a sociedade em desenvolvimento se vê a mercê de pensar e executar práticas sociais, que ratifique e legitime o acesso a cidadania sob a perspectiva de totalidade.

Nas décadas decorrentes, há uma aproximação entre o pensamento economicista e ambientalista, evidenciado pelas profundas transformações que eclodiram em um espaço social comum degradado. Este fato, se torna prejudicial às organizações, bem como à população, principalmente nos grandes centros urbanos.

Salvaguardadas as devidas proporções, nos espaços rurais também ocorrem os impactos decorrentes da poluição do ar, da terra, dos rios, o que inviabiliza uma vida social produtiva e com

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

qualidade de vida. Este cenário social, requer uma forma articulada de pensar o local e o global, diante dos fenômenos destrutivos (camada de ozônio, aquecimento global).

Evidentemente que a educação é o meio conceitual e prático que permite executar o que se denomina hoje de sustentabilidade. Pensar no emprego da Educação no dia a dia é acreditar que “diante da emergência das crises sociais e ambientais, [...] o seu papel também esteja à capacidade de promover mudanças na sociedade”. (CONSTANTINO, 2011).

No espaço escolar, é por meio de práticas educacionais que a sustentabilidade se ratifica como um tema transversal se pensar a formalidade dos planos de ensino. No entanto, efetivamente, é algo que deve extrapolar os processos interinstitucionais, que perpassa o processo de gestão, o fazer administrativo, debate intelectual e o desenvolvimento de prática de extensão e de pesquisa éticas do cenário social.

Neste ensejo de uma educação socializadora, a escola nos seus diferentes níveis e família, ambos inseridos no contexto social focam-se em um processo de mudança responsável, incorporados à vida cotidiana dos protagonistas sociais.

Dessa forma então a educação é ponto chave para o início de um trabalho visando a 'real sustentabilidade'; aquela que leva em consideração a valorização do ser humano, o desapego, a forma com que as pessoas interagem entre si e o meio em que vivem, visando sempre a busca por uma sociedade mais evoluída. (CONSTANTINO, 2011).

Pensar a inclusão e sustentabilidade é pensar hoje na realidade por vezes incerta, mutante, ágil, flexível que desencadeia a busca por saberes associativos que produzam eficiência, eficácia e efetividade nas ações coletivas de forma solidária e comprometida com um projeto viável à humanidade.

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Com efeito Jacobi (2003) esclarece que é “na inter-relação dos saberes e das práticas coletivas que se criam identidades, valores comuns e ações solidárias diante da reapropriação da natureza, numa perspectiva que privilegia o diálogo entre saberes”.

Com essa necessidade de diálogo, a internet e suas múltiplas redes sociais convergem para complementar o debate social, aproximando protagonistas, denunciando injustiças, fertilizando ações, deliberando comportamentos.

Tamaio (2011), se converte em ratificar esta, como “mais uma ferramenta de mediação necessária entre culturas, comportamentos diferenciados e interesses de grupos sociais para a construção das transformações desejadas”.

Nesta perspectiva, cabe a inserção do professor na esfera educacional como mediador da proposta de Educação, Inclusão e Sustentabilidade, temática assim vista como emergente, vasta e complexa e que carece corriqueiramente de contextualização nos espaços educacionais.

Ao evocar o papel do educador Jacobi (2003) ratifica que este “[...] tem a função de mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito da natureza”.

Não há um modo ou um modelo ideal quando se pensa educação, inclusão e sustentabilidade, mas há sim, um processo que eclode em fatores fujantes e colaborativos entre o modo de viver das culturas e modo de ser das organizações, mediados por professores e construído por protagonistas sociais.

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

## CONCLUSÃO

Ao concluir a discussão sobre a sustentabilidade como um processo mediado pela educação, evidenciou-se, no presente ensaio a necessidade de permanecer formalizando e executando ações cooperativas que mobilizem os diversos cenários locais, regional e nacional.

Importante afirmar que a inclusão e a sustentabilidade não se constrói em espaços isolados. Esta somente se legitima quando os protagonistas sociais adquirem consciência do seu modo de fazer e como fazer, não deslocando os ODS para o plano governamental somente, mas trazendo-os como pratica cotidiana nos diferentes espaços e contexto sociais. Ratificando propostas educacionais mediadas por uma proposta interacionista com sujeitos protagonistas seja no espaço forma ou não de educação.

No que concerne ao espaço formal da educação, o marco desafiador se solidifica, por credenciar ao professor, a função de instigar e mediar a necessidade se legitimar um debate exaustivo sobre como praticas inclusivas, sustentáveis que promovam a qualidade de vida no contexto contemporâneo, garantido um cenário propicio ao futuro da humanidade.

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Itamaraty. *Negociações da Agenda de Desenvolvimento Pós-2015: Elementos Orientadores Da Posição Brasileira*. Disponível em <[http://www.itamaraty.gov.br/images/ed\\_desenvsust/ODS-pos-bras.pdf](http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/ODS-pos-bras.pdf)>. Acesso em 03 ago.2018a.

BRASIL. Itamaraty. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)*. Disponível em <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/134-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods>>. Acesso em 03 ago.2018b

CONSTANTINO, Antonio Carlos. *O papel da educação na busca da sustentabilidade*. Disponível em: <[http://www.ici.curitiba.org.br/Multimedia/Documento/Artigos/ArtigoMBA\\_Antonio.pdf](http://www.ici.curitiba.org.br/Multimedia/Documento/Artigos/ArtigoMBA_Antonio.pdf)>. Acesso em 02 jun. 2011.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*. Rio de Janeiro, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

MEADOWS, D. et al. *Limites do crescimento: um relatório para o projeto do Clube de Roma sobre os problemas da humanidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ONU. Nações Unidas. *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em 03 ago.2018a.

ONU. Nações Unidas. *Rumo à agenda de desenvolvimento sustentável*. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/pos2015/>>. Acesso em 03 ago.2018b

TAMAIIO, Irineu. *A mediação do professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de educação ambiental na Serra da Cantareira e Favela do Flamengo*. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000195821&fd=y>>. Acesso em 02 jun. 2011.



**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Resumo:

Partindo da pesquisa e desenvolvimento de objetos de aprendizagem acessíveis e inovadores, que tenham o potencial de motivar o estudante no domínio de geometria descritiva, este artigo parte do desenvolvimento e aplicação de um artefato em história em quadrinhos hipermídia gamificado com um grupo de alunos voluntários surdos. O objetivo é apresentar os discursos coletivos extraídos de um grupo focal, aplicado em um experimento de utilização do objeto de aprendizagem pelo grupo de voluntários. A metodologia tem base qualitativa, ancorada em pesquisa exploratória. Como resultado foram identificadas nove ideias centrais com uma soma de vinte e dois discursos coletivos dos voluntários. De forma geral o objeto de aprendizagem foi bem aceito pelos alunos, destacando seu potencial na motivação e processo de aprendizagem.

Palavras-chave:

Objeto de aprendizagem, histórias em quadrinhos, gamificação, surdo, discurso do sujeito coletivo.

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Tuncel e Ayva (2010) compreendem que no processo de aprendizagem contemporâneo deve-se estimular a participação e motivação dos estudantes. Para Amory et al. (1999) a prática educacional torna-se motivadora quanto a atividade de aprender se torna divertida. Todavia, Weller (2000) prevê que uma das evidências destas práticas está na utilização e exploração de narrativas criativas e inovadoras, uma vez que estas têm a capacidade de integrar os vários agentes no processo de aprendizagem. De forma similar, Johnson et al. (2014) colocam que as características de jogos são cada vez mais utilizadas como estratégias de aprendizagem, também por suas características motivacionais e engajadoras aos alunos.

Neste contexto Busarello (2016) vem pesquisando o desenvolvimento de objetos de aprendizagem inovadores e acessíveis, que tenham a capacidade de motivar o aluno na aprendizagem de conceitos abstratos, como geometria descritiva. Dessa forma, desenvolveu um objeto de aprendizagem baseado na visualidade e ludicidade de histórias em quadrinhos hipermídia, atrelada às possibilidades motivacionais advindas da gamificação, com o intuito de engajar alunos surdos. Para Hughes e King (2010) a estrutura das histórias em quadrinhos, quando aplicadas no contexto de aprendizagem, favorecem a criação de um contexto emocional com os alunos, possibilitando maior integração entre o conteúdo e o imaginário do leitor. Além disso, de acordo com Gerde e Foster (2008), os quadrinhos possibilitam que o sujeito imponha seu ritmo de visualização e leitura, interferindo no processo de aprendizagem. De forma análoga, Zichermann e Cunningham (2011) e Li, Grossman e Fitzmaurice (2012) identificam que os jogos são mídias capazes de motivar os indivíduos e por isso se apresentam como alternativa eficiente no processo de aprendizagem. Para Collantes (2013), mídias de contar história garantem uma experiência narrativa ao sujeito. Todavia salienta que possibilitar ao aluno interferir no

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

contexto da história, garante uma experiência duradoura e significativa. Neste contexto, Murray (2003) coloca que narrativas criadas com características hipermédia, favorecem sensações estéticas capazes de fazer o indivíduo interferir no fluxo da história, interferindo de forma significativa na experiência, contribuindo na aprendizagem. Para Gordon (2006) essas experiências são fundamentais para constituir a memória, a comunicação e o próprio conhecimento dos indivíduos.

De forma análoga, utilizar estratégias de gamificação em objetos de aprendizagem tem o potencial de surtir efeitos positivos na motivação e engajamento dos alunos (BUSARELLO, 2016a). Para Vianna et al. (2013) e Zichermann e Cunningham (2011) a gamificação abrange a utilização de mecanismos e sistemáticas de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público. Pode ser empregada em atividades onde é preciso estimular o comportamento do indivíduo. A gamificação contribui para a criação de um ambiente ímpar de aprendizagem, com a eficácia na retenção da atenção do aluno. Kapp (2012) explora a gamificação como uma abordagem para acelerar a curva de experiência do aluno, favorecendo o aprendizado de conteúdos e sistemas complexos. A gamificação tem o potencial de promover uma nova forma de desenvolver um ambiente promotor de engajamento e motivação aos alunos. Ao estabelecer diferentes caminhos para a aprendizagem é capaz de adaptar o conteúdo de domínio específico para diferentes perfis de alunos, apresentando distintos métodos para que o indivíduo possa adquirir o conhecimento.

Todavia, Busarello et al. (2014) salienta o desafio em identificar quais aspectos da gamificação podem ser utilizados na construção de objetos de aprendizagem acessíveis e inovadores. Tornando esta prática desafiadora. Neste contexto, este artigo parte da criação e aplicação de um objeto de aprendizagem em

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

histórias em quadrinhos hipermídia gamificado, com um grupo de voluntários surdos, matriculados no segundo ano do ensino médio, de uma instituição de ensino acessível de São Paulo. O objeto é apresentar os discursos coletivos destes alunos, sobre sua experiência na utilização do objeto de aprendizagem em questão. Metodologicamente a pesquisa tem caráter qualitativo, ancorada em pesquisa exploratória, onde os dados para a construção dos discursos foram obtidos por meio de um grupo focal com os alunos, após seu contato com o objeto de aprendizagem.

## O OBJETO DE APRENDIZAGEM

O objeto de aprendizagem em história em quadrinhos hipermídia gamificado aborda o conceito de Sólidos, tópico da disciplina de Geometria Descritiva. O objeto de aprendizagem é uma história em quadrinhos, com características de navegação hipermídia, e possibilidade de leitura não linear entre conjuntos de quadros; links com acesso para a visualização de dados e histórias paralelas; além da possibilidade de ação direta do leitor na resolução de desafios, o que leva a diferentes desfechos na trama. A história explora mecânicas de jogos que melhor se adéquam ao propósito de utilização no objeto de aprendizagem. As mecânicas envolvem a dinâmica de navegação pelo objeto, além de aspectos da construção da própria história.

Para toda ação do aluno há uma reação na história. No decorrer da interação do aluno, blocos da história vão sendo construídos por caminhos pré-definidos. Como por exemplo, ao passo que o aluno acerta a resposta de um exercício, também o personagem contempla um determinado desafio com sucesso, influenciando na sua jornada. Caso contrário, o personagem é colocado em situações de risco e suspense iminentes. Dessa forma, a pressão que

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

o personagem sente no decorrer da jornada é transmitida ao aluno através do processo de imersão e agência na história hipermídia (MURRAY, 2003).

O conteúdo de geometria descritiva está inserido como elemento da trama, de forma que as ações executadas pelos personagens e, conseqüentemente, pelos alunos leitores, terão como parâmetro o conhecimento de Sólidos aprendido durante a própria condução da narrativa. A utilização de Fantasia favorece a motivação e engajamento do aluno, desta forma, o tema da história criada recai sobre os gêneros de humor e aventura, apresentando a trama de três piratas em busca de um tesouro. Para isso os personagens enfrentaram vários enigmas que envolvem os conceitos sobre Sólidos. A escolha por esse tipo de abordagem busca tornar as experiências dos alunos emocionantes, uma vez que estimula seu imaginário através de situações que não estão extrinsecamente presentes. Parte do domínio de Sólidos seguirá os conceitos de Fantasia Endógena, onde tópicos do conhecimento de geometria descritiva é colocada dentro da trama. Todavia, para auxiliar no processo de aprendizagem, e contando com a motivação da própria narrativa, o conteúdo de domínio dos links, seguirá o conceito de Fantasia Exógena.

O desenvolvimento do artefato segue o conceito de Nunes et al. (2011), em que o caráter não linear na construção de objetos de aprendizagem hipermídia, indica que a narrativa terá uma única entrada e única saída do objeto, mas com várias possibilidades de links e atividades em seu interior. A saída com sucesso é aquela que passa pela resposta do aluno com retorno positivo ao sistema, durante a avaliação final. Dentro das características dos jogos Vianna, Vianna, Medina e Tanaka (2013) estabelecem parâmetros para as regras básicas de navegação no objeto, em que a interação é feita entre os quadros, links para o domínio de sólidos e pelas continuações possíveis através dos resultados das atividades.

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

De acordo com a figura 1, cada retângulo corresponde a uma página do objeto, que suporta de um a três quadros da história. As setas apresentam as possibilidades de navegação do usuário. Nos quadros da área em azul, encontram-se os conteúdos do domínio, que apresentam prioritariamente informações sobre o conceito de sólidos. O conteúdo inserido nas áreas em amarelo corresponde as avaliações de conhecimento dentro do objeto. Servem não apenas para acompanhar o aprendizado do aluno, mas também como forma de navegação da história. Todas as avaliações levam a três possíveis caminhos, isso porque cada questão apresenta três alternativas objetivas ao aluno. Se a resposta for correta ele é remediado a continuação da história e segue a trama. Entretanto, se a resposta for incorreta os personagens são levados a situações conflituosas, o que sugere ao aluno refazer o exercício.

Aprendi  
Azagem  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
Sumário

O discurso de alunos surdos sobre objeto de aprendizagem em história em quadrinhos gamificado

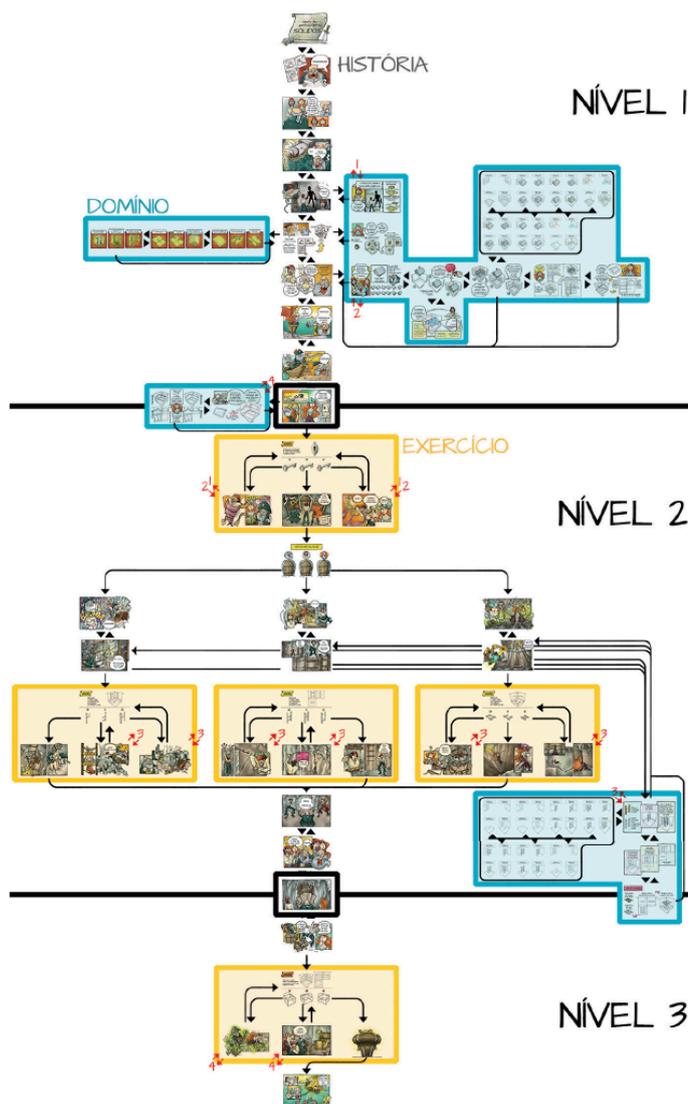


Figura 1: Estrutura do objeto de aprendizagem em histórias em quadrinhos hiperídia gamificada. Fonte: BUSARELLO, 2016.

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Em grande parte da história o aluno acompanhará a trama do grupo de piratas. Entretanto, em determinado momento, o mesmo poderá acompanhar a jornada de apenas um dos piratas. Identifica-se que logo após o primeiro exercício os quadros se dividem em três tramas secundárias, possibilitando ao aluno acompanhar a trajetória de um personagem específico da história. Este aspecto indica que o leitor pode visualizar um mesmo tema através de diferentes pontos de vista, além de acompanhar o conteúdo através do personagem que melhor se identificar. A utilização de diferentes personagens na história em quadrinhos hipermediática vai de encontro à categoria estética transformação apresentada por Murray (2003), na qual o indivíduo tem a capacidade de se transformar em cada um dos três personagens. Pela capacidade de multilinearidade da narrativa, o aluno, mesmo tendo a opção de seguir um personagem específico, também poderá retornar e acompanhar a jornada dos outros dois, de forma paralela.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia aplicada neste trabalho tem base qualitativa (MERRIAM, 1998) ancorada em pesquisa exploratória (GIL, 2002), onde, dezenove alunos surdos voluntários, regularmente matriculados do segundo ano do ensino médio no Instituto Santa Teresinha, em São Paulo, utilizaram o objeto de aprendizagem, e em seguida participaram de um grupo focal. Em decorrência das características comunicacionais, um professor intérprete da Língua Brasileira de Sinais foi mediador entre o pesquisador e os alunos surdos. Além disso, um segundo pesquisador auxiliou no registro em vídeo e áudio da dinâmica do grupo focal.

Como moderador do grupo focal, o pesquisador estimulou a participação dos voluntários na exposição de suas ideias sobre

voltar ao  
**Sumário**

os tópicos da pesquisa. Para isso foi utilizado um guia semiestruturado com base em questões envolvendo a utilização do objeto de aprendizagem e a aprendizagem do domínio proposto. Com base nos dados levantados do grupo focal, foi possível construir o discurso coletivo dos participantes sobre sua experiência com o objeto. Segundo Lefevre, Lefevre (2013a) o objetivo desta técnica é que seja criado um único discurso a partir de partes das várias colocações dos voluntários. O discurso criado representa a coletividade dos voluntários, uma vez que é formado por ideias compartilhadas entre os alunos. A análise consiste em extrair de cada depoimento suas Ideias Centrais, Ancoragens e Expressões Chave. Uma vez que se reconheceu semelhanças entre esses tópicos foi composto uma série de discursos com base nos dados. Assim, é organizado um texto, através do agrupamento de ideias que tenham sentido equivalente.

## PERFIL DOS VOLUNTÁRIOS DA PESQUISA

O público é constituído em sua maioria por voluntários do sexo masculino, onde dos dezenove indivíduos, três são do sexo feminino. A faixa etária corresponde as idades de dezesseis até vinte anos. Quanto ao nível de surdez, oito dos voluntários apresentam surdez profunda, enquanto oito apresentam surdez parcial. Todos os indivíduos se comunicam por LIBRAS, e esta prática é estimulada no Instituto onde estudam e ocorreu a pesquisa. Os sujeitos têm a habilidade da leitura da língua portuguesa escrita, apesar de necessitarem de auxílio em textos mais complexos.

Quanto as preferências, os alunos apontam gostar de filmes, principalmente os relacionados ao gênero de ação e fantasia, como os de super-heróis. Jogos e desenhos envolvendo estilos com influência oriental, como mangá e animé, também foram mencionados.

voltar ao  
**Sumário**

Todavia, aproximadamente um quarto dos alunos colocou que não gostam de atividades que exigem a habilidade de audição, como palestras e disciplinas que aparentemente são ministradas através de exposição oral, como história, geografia e filosofia – e que exigem a leitura de livros densos em conteúdo escrito.

O público pesquisado parece ter maior interesse por jogos do que por histórias em quadrinhos. Dentre os que gostam de histórias em quadrinhos foram citados títulos como: Mônica Jovem, Mangá e Marvel. Quanto aos jogos, quase dois terços do público masculino, citou títulos com Call of duty, Battlefield, Destiny, GTA, League of Legend, Assassin's Creed e Residente Evil 6, além de jogos de tiros.

## ANÁLISE DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Dos discursos extraídos dos dados do grupo focal, foram identificados nove Ideias Centrais que suportam as falas dos alunos. A primeira ideia central diz respeito a impressão e a experiência com o objeto de aprendizagem. Desta ideia são construídos quatro discursos coletivos:

No primeiro discurso identifica-se que o formato e características do objeto de aprendizagem, que contemplam a imagem e narrativa lúdica, chamou a atenção dos alunos. De forma geral os voluntários gostaram da experiência. Entretanto alguns sentiram dificuldades na interação e principalmente na relação entre o conteúdo e os desafios. Por outro lado, pelo segundo discurso constata-se que os alunos que visualizaram todo o conteúdo disponível, relatam não terem dificuldade com o objeto de aprendizagem. No terceiro discurso os voluntários relacionaram a aprendizagem pelo objeto com uma brincadeira, e por isso sentiam que não tinham pressão para resolver as questões. Todavia, o quarto discurso apresenta a

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

declaração de que o objeto deveria ser utilizado como um suporte a sala de aula. O conteúdo ainda deve ser aprendido de forma tradicional, para então conseguirem aplicá-lo no objeto.

Pelos discursos até aqui, compreende-se que o objeto é bem visto pelos alunos. Não houve problemas na interação, desde que o sujeito se envolva com o objeto, acessando e lendo todo o conteúdo disponível. Além disso, identificam que a aprendizagem ficou mais fácil, parecendo uma brincadeira. Entretanto, os alunos ainda consideram o objeto como um complemento para a educação. Entendem que a parte teórica deve ser vista de forma tradicional. Apesar de os alunos terem aprendido um conteúdo novo através do objeto lúdico, parecem defender um discurso de que a verdadeira aprendizagem se dá aos moldes tradicionais. A brincadeira fica relegada ao suporte.

A segunda ideia central retirada dos discursos diz respeito aos desafios encontrados no objeto de aprendizagem. De acordo com o quinto discurso, os desafios foram importantes na história como forma do aluno pensar e ter que utilizar o conteúdo do domínio. Os alunos destacaram este elemento como algo bom na história. O fato de o objeto possibilitar ao aluno o retorno à atividade, dando alternativas de acessar links com o conteúdo, parece ter surtido efeito para a aprendizagem do domínio. O uso de imagens também estimulou a percepção dos alunos. Identifica-se pelo sexto discurso que a construção das continuações da narrativa, em caso de erro nas repostas, levando os personagens a situações de risco, causou pressão sobre os voluntários, uma vez que interferia nos acontecimentos da história. Por outro lado, isso também deixou os alunos curiosos sobre os possíveis desfechos. Essa dinâmica criada contribui para que os alunos, mesmo errando a questão, pudessem perceber este motivo e acertar.

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

O sétimo discurso revela que havia uma competição entre os participantes. Os alunos tinham receio de errar, pois um colega poderia perceber. Além disso, errando imaginaram que não conseguiriam entender o desafio. Esta questão é interessante em se explorar diferentes possibilidades de caminhos na história. O não entendimento da história, derivado do erro, poderia rebaixar o aluno perante aos colegas. Com isso, o oitavo discurso salienta que os alunos perceberam que não poderiam ficar escolhendo respostas aleatórias. Deveriam buscar informações e aprender, para ter certeza da resposta correta. Entretanto, como não havia uma penalidade séria no objeto, muitos foram experimentando até encontrarem a resposta certa. O nono discurso salienta que as atividades propostas exigiam que os alunos compreendessem o domínio. Os alunos perceberam que alguns desafios eram mais difíceis do que outros. O interessante é que os exercícios do segundo nível, que deveriam ter dificuldade intermediária, foram percebido como os mais desafiadores.

De forma geral os exercícios ao longo do objeto fizeram os alunos terem que aplicar o conhecimento do domínio para que pudessem prosseguir na leitura da história. Apesar dos relatos de dificuldade, a dinâmica criada favoreceu que o aluno pudesse se recuperar do erro, e, de certa forma, conseguir perceber o porquê das alternativas certas. Mesmo assim, acertar ou errar não foram os elementos de maior pressão no voluntário. Pelo contrário, superar o desafio, para salvar os piratas, ou travessar uma ponte e subir uma escada foram os maiores motivadores para que os alunos buscassem a resposta correta. Ou seja. A motor da ação de aprendizagem do aluno, parece ter vindo das possibilidades e dificuldades encontradas dentro do mundo ficcional da narrativa, e não do exercício simplesmente. Outro elemento importante é na competição entre os alunos, que os desafios geraram. O fato de um aluno não querer que o outro perceba o seu erro cria um

ambiente propício para ser trabalhado com tipos específicos de recompensas sociais.

A terceira ideia central está relacionada com a utilização e a quantidade de texto escrito em língua portuguesa no objeto de aprendizagem. Pelo décimo discurso a maioria dos alunos declara ter dificuldade na compreensão da escrita, pois muitos termos são desconhecidos por estes. De forma geral, entendem que se o objeto fosse formado apenas pelo texto escrito não conseguiriam compreender o domínio. Entretanto a utilização de imagens favoreceu o entendimento de eventuais termos. Por outro lado, o décimo primeiro discurso revela aqueles alunos que tem maior facilidade com a língua portuguesa. Estes alunos parecem ter maior domínio da leitura, porque declaram gostar do português.

De acordo com o décimo segundo discurso, independente das dificuldades ou facilidades com a língua portuguesa, os voluntários entendem a importância da escrita. Compreendem que é necessário o esforço e que a língua portuguesa é uma forma de comunicação para que este grupo possa se integrar a sociedade e possa se desenvolver. Também salientam que a tecnologia é um aliado na relação com o texto escrito. Apesar de compreenderem a importância do esforço na aprendizagem da língua escrita, no décimo terceiro discurso os alunos sugeriram a utilização da língua de sinais no objeto. Declaram que a utilização de LIBRAS poderia facilitar a compreensão dos conceitos. Pelo discurso percebe-se que os voluntários têm noção que precisam do português, mas que os ouvintes também poderiam entender a LIBRAS.

De forma complementar, a quarta ideia central abrange a utilização de imagens e de ilustrações no objeto de aprendizagem. Seguindo do décimo quarto discurso esta mídia facilita a compreensão dos conceitos, além de ser uma forma rápida de leitura. Além disso, as imagens serviam como um suporte ao texto escrito. Para os

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

alunos as imagens facilitaram a leitura do objeto de aprendizagem, contribuindo para a realização dos desafios e com isso facilitando a aprendizagem. O décimo quinto discurso elenca outras características do objeto, que apresentados visualmente facilitaram a integração do aluno com o objeto de aprendizagem. O destaque fica na forma ilustrativa como os links são desenvolvidos, a utilização de cores, e nas expressões, físicas e faciais, dos personagens. Os voluntários enfatizam a emoção transmitida pelos personagens através de suas expressões. Este item foi importante na relação do aluno com a história, a ponto de revelarem que gostariam de mais mídias desta forma.

Entende-se que os textos escritos em língua portuguesa ainda contemplam um desafio para o público surdos. Apesar de sua utilização ser necessária para a comunicação e integração social deste grupo de indivíduos, a aplicação de LIBRAS parece ser necessária para a compreensão ampla de um determinado conceito. Todavia a estruturação de um conhecimento em imagens agrada e parece surtir efeito positivo na atenção e aprendizagem do aluno surdo. Principalmente quanto em um ambiente lúdico, os personagens tornam-se expressivos e cativam a simpatia dos alunos. O sentimento gerado através dos personagens não apenas facilita a compressão das intenções em uma narrativa, como também parecem motivar os alunos no contato com um objeto de aprendizagem. Acredita-se que a expressividade faz com que o aluno mantenha uma relação de proximidade com o personagem, favorecendo o processo de imersão.

Corroborando com o exposto, a quinta ideia central diz respeito a relação entre os personagens da história e o aluno. Esta relação contribui para que o estudante perceba traços da personalidade do personagem e gerando laços de identificação. O décimo sexto discurso enfatiza que a relação com os personagens foi significativa, a ponto dos alunos identificarem os colegas

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

com os piratas. Compreende-se que ao passo que os alunos se sentiram bem no contato com a história, o conteúdo do domínio é apreendido de forma mais prazerosa. No décimo sétimo discurso, apesar da relação com o personagem parecer motivar os alunos na leitura, não ficou evidente se os estudantes seguiram aquele pirata que mais se identificaram. A hipótese é que sim, mas este aspecto deve ser visto com maior profundidade. Entretanto, evidencia-se que as características dos personagens motivaram a brincadeira e relação entre o grupo. Ao se considerar a comunidade, verifica-se que a narrativa motivou os alunos a se comunicarem e utilizarem o contexto do objeto de aprendizagem.

A sexta ideia central enfatiza a liberdade de comunicação com os colegas durante a leitura do objeto de aprendizagem. Este aspecto motivou a relação entre os estudantes, e estimulou a aprendizagem, pois, pequenas dúvidas poderiam ser sanadas ao passo que a leitura ia acontecendo. O décimo oitavo discurso enfatiza que os alunos recorriam aos colegas no auxílio do entendimento de algum termo escrito, para compreender partes de um conceito específico, ou forma de utilização do objeto. Além disso, fica evidente que ferramentas de comunicação on-line são utilizadas e necessárias para a comunicação do indivíduo surdo. Através do discurso percebe-se que estas ferramentas são importantes meios de comunicação não apenas em processos de aprendizagem, mas em todo o convívio social do sujeito.

A sétima ideia central aborda a forma de navegação no objeto de aprendizagem. No décimo nono discurso os alunos declaram que se adaptaram rapidamente a forma de navegação pelo objeto. Os padrões de elementos gráficos, que dividiam as partes do objeto por cores e formar nos comandos, foi percebido pelos alunos e os auxiliou nos acessos. Este sistema foi bem aceito e aparentemente é familiar ao aluno.

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

A percepção sobre a história em quadrinhos é explorada na oitava ideia central. De forma geral, através do vigésimo discurso, os alunos apontam que gostaram da utilização dos quadrinhos. Os elementos visuais chamaram atenção dos alunos despertando o interesse no domínio. As expressões e narrativa corroboraram para a compreensão da história. Além disso, os alunos sugeriram ter outras histórias abordando mais temas. Talvez por terem se relacionado com a história, os alunos declaram no vigésimo primeiro discurso que a acharam curta. Este discurso enfatiza a relação que os estudantes tiveram com os personagens. Apesar da narrativa apresentar início, meio e fim, os alunos ficaram interessados na vida dos personagens. Este aspecto está relacionado com as preferências de histórias descritas no perfil. A preocupação era descobrir o tesouro, mas o fator humano foi visto com maior importância. Indica aspectos da narrativa que podem ser implementados em trabalhos futuros. Por outro lado, uma história mais longa poderia abarcar mais conceitos e contemplar um módulo de aprendizagem e até mesmo uma disciplina. Pelo discurso os alunos se mostraram abertos a isso.

A motivação para a aprendizagem é a nona ideia central dos discursos, e contempla tudo o que foi abordado até então. De forma geral, pelo vigésimo segundo discurso, os alunos se sentiram motivados para aprender pelo objeto de aprendizagem. As imagens e personagens expressivos foram os elementos destacados na história, enquanto que a disponibilidade de LIBRAS ficou como uma sugestão para agregar na compreensão. Aparentemente a novidade de se conseguir ver um conteúdo por quadrinhos, de forma lúdica e engraçada, parece ter surpreendido positivamente os alunos. Isso fica evidente em outras falas, em que os alunos sugerem que poderia haver mais objetos como este. Outras possibilidades e sugestões percebidas pelos próprios voluntários é a utilização deste tipo de ferramenta para a aprendizagem de língua portuguesa, principalmente para crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar os discursos coletivos de alunos surdos voluntários, a respeito de sua experiência na utilização de objeto de aprendizagem em história em quadrinhos hipermídia gamificado. Através da exposição dos voluntários forma identificadas nove ideias Ideias Centrais e vinte e dois discursos.

Os discursos apontam que a proposta além de motivar os alunos possibilitou a aprendizagem. Para os voluntários as atividades não foram fáceis, mas perceberam que explorando o objeto conseguiriam o conhecimento necessário para superar os desafios. Além disso, os alunos perceberam o conteúdo de domínio como parte da história. Logo, se a trama captura a atenção do estudante por algum motivo, o conteúdo do domínio parece ser melhor aceito pelo indivíduo, sendo visto de forma amigável. Isso facilita a sua aprendizagem, mesmo que o estudante tenha tido alguma dificuldade na interação com o objeto.

Explorar os níveis de desafio foi fundamental para que o aluno se mantivesse engajado na história. Desta forma, por mais difícil que poderia parecer a tarefa, havia à disposição um link, ou uma possibilidade para que o aluno pudesse responder a atividade. O tratamento do erro, como algo significativo no enredo da história, possibilitou a visualização e a compreensão das respostas incorretas. Além disso, estimulou a curiosidade do aluno para saber aquilo que poderia ocorrer na história e com o personagem.

Percebe-se, de maneira geral, que o objeto surtiu um efeito motivador no aluno, principalmente pela utilização de imagens e narrativa construída, que destacaram o carisma e expressividade dos personagens. Mesmo elementos que poderiam prejudicar os níveis de engajamento, como o excesso de texto escrito, foi

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

contornado pela complementação de ilustrações e da possibilidade de o aluno poder consultar os colegas durante a utilização do objeto. A mecânica do objeto, investindo em exercícios e links com conteúdo do domínio, pareceu desafiar os alunos, que conseguiram perceber que o objetivo final da história era conquistar o tesouro. Mesmo exigindo certo esforço cognitivo, isso favoreceu a motivação na continuidade de leitura da história.

## REFERÊNCIAS

AMORY, A.; NAICKER, K.; VINCENT, J., ADAMS, C. The use of computer games as an educational tool: identification of appropriate game types and game elements. *British Journal of Educational Technology*. Vol; 30 N°4, 311-321, 1999.

BUSARELLO, R. I. *Gamificação em histórias em quadrinhos hipermídia: diretrizes para construção de objeto de aprendizagem acessível*. Tese do Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. UFSC, 2016.

BUSARELLO, R. I., FADEL, L. M., ULBRICHT, V. R., BIEGING, P. Construction Parameters for Hypermedia Comics to Learning Based on the Gamification Concept In: *International Conference on Design and Emotion* (9th : 2014 : Colombia), 2014, Bogotá. The colors of care : 9th International Conference on Design & Emotion. Bogotá - Colômbia: Ediciones Uniandes. v.1. p.616 – 622. 2014.

COLLANTES, X. R. Juegos y videojuegos: Formas de vivencias narrativas. In SCOLARI, Carlos A.. *Homo Videoludens 2.0*. De Pacman a la gamification. Col-leccio Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. Barcelona. 2013.

GERDE, V. W.; FOSTER, R. S. X-Men Ethics: Using Comic Books to Teach Business Ethics. DOI 10.1007/s10551-006-9347-3. *Journal of Business Ethics*. 77:245–258. 2008.

GORDON, A. S. *Fourth Frame Forums: Interactive Comics for Collaborative Learning*. ACM 1-59593-447-2/06/0010. MM'06, October 23–27, Santa Barbara, California, USA. 2006.

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

FIELD, S. *Roteiro: os fundamentos do roteirismo*. Curitiba : Artes e Letras. 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo : Atlas. 2002.

JOHNSON, L.; ADMAS BECKER, S.; ESTRADA, V.; FREEMAN, A. *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. 2014.

HUGHES, J.; KING A. E. Dual Pathways to Expression and Understanding: Canadian Coming-of-Age Graphic Novels. DOI 10.1007/s10583-009-9098-8. *Children's Literature in Education* 41:64–84. 2010.

KAPP, K. M. *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer. 2012.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. C. M. *O DSC e os Depoimentos Obtidos em Grupo*. São Paulo, 2003a. Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br/quali-saude/O%20DSC%20E%20OS%20DEPOIMENTOS%20OBTIDOS%20EM%20GRUPOS.htm>>. Acesso em: 07 jul. 2013.

LI, W.; GROSSMAN, T.; FITZMAURICE, G. Gamified Tutorial System For First Time AutoCAD Users. *UIST '12*, October 7–10, Cambridge, Massachusetts, USA. 2012,

MERRIAM, S. B. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and Expanded from I Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 1998.

MURRAY, J. H. *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp. 2003.

NUNES, E. V.; BUSARELLO, R. I.; DANDOLINI, G.; SOUZA, J. A.; ULBRICHT, V. R.; VANZIN, T. Construção de objetos de aprendizagem acessível: foco na aprendizagem significativa. *Cadernos de Informática - Volume 6 - Número 1*. CITA 2011 - Gramado RS (Brasil), 16-18. 2011.

TUNCCEL, G.; AYVA, Ö. The utilization of comics in the teaching of the "human rights" concept. Science Direct. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010) 1447–1451. 1877-0428 © 2010 Published by Elsevier Ltd. doi:10.1016/j.sbspro.03.216. 2010.

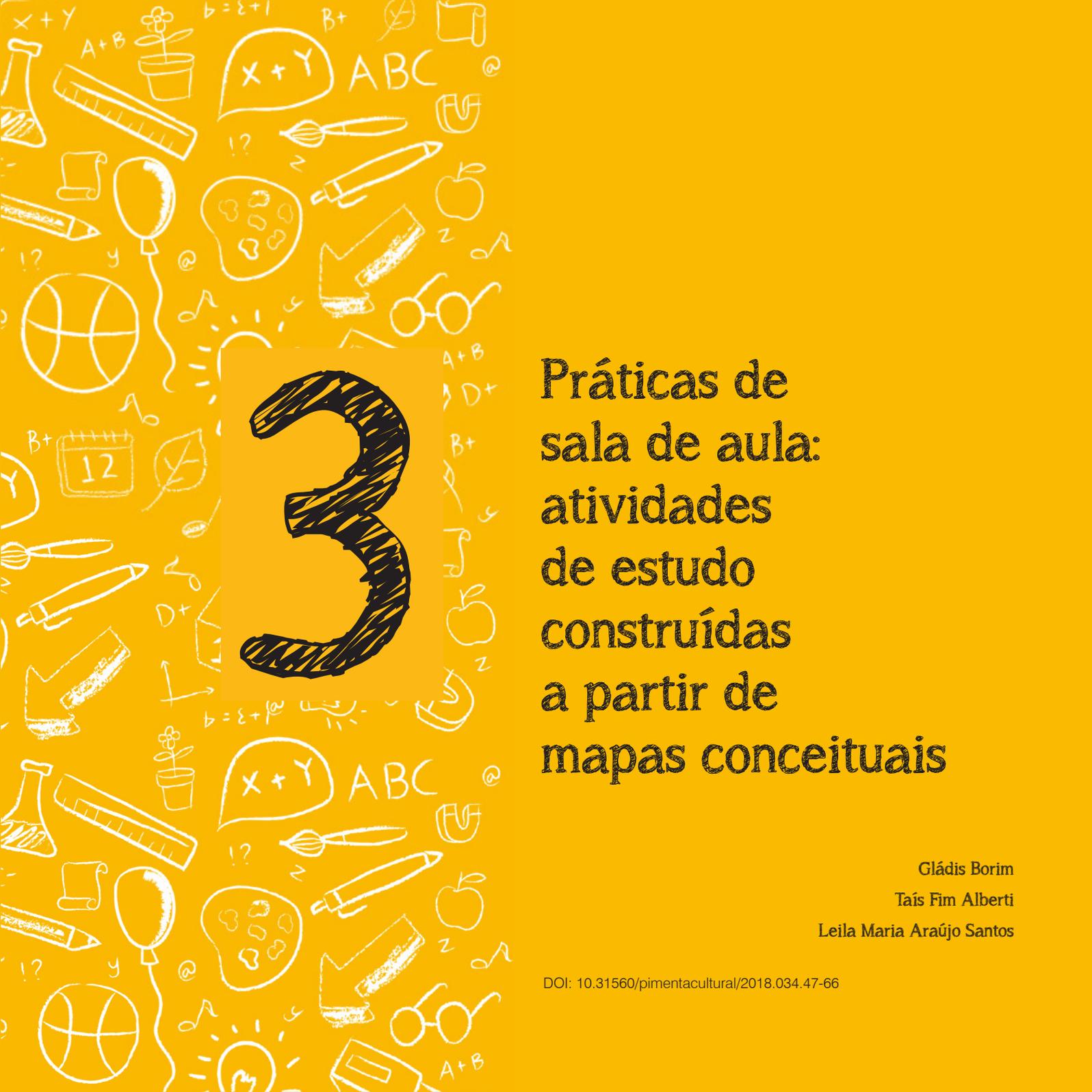
**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S. *Gamification, Inc.:* como reinventar empresas a partir de jogos. MJV Press : Rio de Janeiro. 2013.

WELLER, M. J. The use of narrative to provide a cohesive structure for a web based computing course. *Journal of Interactive Media in Education.* 2000.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. *Gamification by Design:* Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Sebastopol, CA : O'Reilly Media, Inc. 2011.



# 3

## Práticas de sala de aula: atividades de estudo construídas a partir de mapas conceituais

Gládis Borim

Taís Fim Alberti

Leila Maria Araújo Santos

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Resumo:

A pesquisa realizada objetivou planejar, implementar, acompanhar e avaliar atividade de estudo, utilizando mapas conceituais, nas temáticas relacionadas à "História e Cultura Afro-brasileira". A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental no interior do Rio Grande do Sul. A metodologia adotada foi a Pesquisa-Ação. A análise dos dados aconteceu por meio de categorias, elencadas a partir da fundamentação teórica. Os resultados apontam a presença da análise, reflexão e planejamento mental nas atividades realizadas pelos estudantes, assim como maior participação, interesse e debate nas temáticas propostas.

Palavras-chave:

Teoria da Atividade, Atividades de Estudo, Mapas Conceituais.

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

## INTRODUÇÃO

Pensar e agir na educação da sociedade atual implica algumas reflexões, que nos remetem a situações do cotidiano escolar. Estas reflexões dizem respeito às práticas pedagógicas, o conhecimento teórico, as tecnologias digitais, a postura dos estudantes na escola, entre outras. O papel do professor enquanto mediador do processo pedagógico, reflete as inquietações desta sociedade contemporânea na busca pela atualização, conexão, comunicação e inovação nas práticas de sala de aula.

A presente pesquisa é um recorte da dissertação intitulada “Atividades de Estudo Mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria. Procurou investigar, de forma pormenorizada, como gerar nos estudantes motivos eficientes para realização das atividades propostas em sala de aula, no contexto da sociedade atual. Para isto adotamos os pressupostos da teoria sócio-histórica do psicólogo russo Lev Semenovitch Vygostky (1896-1934), alicerçada na Teoria da Atividade Alexei Leontiev (1903-1979) e nas Atividades de Estudo de Vasili Vasilievich Davydov (1920-1998).

A Teoria da Atividade, Leontiev (1978), busca aprofundar e explicar como ocorre o desenvolvimento humano na formação de funções psicológicas superiores, pois o ser humano, diferentemente dos demais animais, têm necessidades que vão além da sobrevivência, e estão relacionadas à produção de cultura e à existência como ser histórico. Na escola, estes processos passam a ser sistematizados numa estrutura organizada de ensino que diz respeito ao planejamento, acompanhamento e avaliação de ações desenvolvidas por meio de Tarefas de Estudo que podem culminar em Atividades de Estudo.

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Entretanto, para implementar as Tarefas de Estudo é imprescindível colocar em prática um conjunto de ações e operações envolvendo recursos humanos e de infraestrutura. A escolha do conteúdo teórico para elaboração das Tarefas de Estudo foi da “História e Cultura Afro-brasileira”, nas disciplinas de História, Arte e Língua Portuguesa, a ser desenvolvida na turma do último ano do Ensino fundamental. Para realização das Atividades de Estudo, são necessários motivos, objetivos, ações e operações para estruturá-las.

A metodologia utilizada para a realização baseou-se na pesquisa-ação por apresentar como características a ação-reflexão-ação, a intervenção planejada e a participação nas decisões coletivas para solução do problema, assim como o replanejamento, quando necessário. Neste sentido, utilizamos os mapas conceituais, como recurso didático gerador de motivo para realização da tarefa de estudo, por parte dos estudantes. Assim, a pesquisa buscou evidenciar se o uso de mapas conceituais, além de gerar motivo para aprendizagem, contribui também para gerar, nos estudantes, indícios relevantes de desenvolvimento psíquico-intelectual.

## ORIENTAÇÕES TEÓRICAS PARA TRABALHAR ATIVIDADES DE ESTUDO COM MAPAS CONCEITUAIS

### Teoria da Atividade

Na Teoria da Atividade, desenvolvida por Leontiev, temos a possibilidade de entender a estrutura mental do processo de desenvolvimento de uma atividade. Para compreensão deste processo, Leontiev (1978) fez uma análise entre a estrutura da atividade animal e humana, em que questiona como o desenvolvimento de uma atividade humana se diferencia do

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

animal, e, como esta atividade, gera novas necessidades no ser humano. Assim, segundo o autor, existem necessidades puramente biológicas, comuns aos seres humanos e aos animais, entretanto, a análise que propõe é das necessidades de caráter social, exclusivas dos seres humanos.

Para tal, deduz-se que a atividade humana envolve um sistema mental mais complexo. Davydov, ao descrever a Teoria da Atividade, afirma que Leontiev e seus seguidores examinaram, de forma minuciosa, a estrutura psicológica que envolve a atividade. Os elementos que compõe a atividade humana são:

[...] necessidade  $\longleftrightarrow$  motivo  $\longleftrightarrow$  finalidade  $\longleftrightarrow$  condições para obter a finalidade (a unidade entre finalidade e as condições conformam a tarefa) e os componentes correlatos com aqueles: atividade  $\longleftrightarrow$  ação  $\longleftrightarrow$  operações. (DAVYDOV, 1988, p. 17)

Nesta estrutura a atividade humana se desenvolve por uma necessidade que gera o motivo para a realização de operações e ações. Ressalta-se que para Davydov “os instrumentos são ferramentas mediadoras da cultura” (1988, p. 43), produzidas para atingir determinado fim.

Além da construção de ferramentas, temos a divisão de tarefas, o compromisso coletivo do grupo, a presença da consciência na execução da atividade. Estas relações que se estabelecem entre os indivíduos envolvidos na ação humana são o que a caracteriza e diferencia da ação animal.

A formação do desenvolvimento de funções mentais superiores, segundo Vygostky (1998), só é possível nos seres humanos por que “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam” (p. 115). Assim, as estruturas das atividades de estudo estão embasadas no como o sujeito vê o mundo, pois, de acordo com Leontiev (1978), “o que o sujeito vê no mundo objetivo

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

são motivos e objetivos, e as condições de sua atividade devem ser recebidas por ele de uma forma ou de outra, apresentadas, compreendidas, retidas e reproduzidas na sua memória” (p. 09), também Davydov (1988) ressalta que:

[...] a atividade humana tem uma estrutura complexa que inclui componentes como: necessidades, motivos, objetivos, tarefas, ações e operações, que estão em permanente estado de interligação e transformação (p. 07).

Portanto, é baseado na Teoria da Atividade que buscamos identificar os motivos dos estudantes para aprendizagens efetivas, e a partir disso, planejar, implementar, aplicar e avaliar atividades de estudo que produzam sentido na aprendizagem gerando desenvolvimento.

## Atividades de Estudo

Para Davydov (1988), as atividades de estudo se diferenciam dos demais tipos de atividades que realizamos em nosso dia-a-dia, porque as mesmas têm um conteúdo e uma estrutura especial, ou seja, elas necessariamente exigem planejamento, acompanhamento e avaliação, ou seja, com finalidades claras a serem alcançadas. Através da realização de uma atividade de estudo, o sujeito se apropria dos conhecimentos teóricos e nesse processo deverá ocorrer um movimento de formação do pensamento teórico, assentado na reflexão<sup>1</sup>, análise<sup>2</sup> e planejamento mental<sup>3</sup> que conduz ao desenvolvimento psíquico-intelectual.

1. A reflexão é o exame que o estudante realiza da ação traduzida na avaliação e auto avaliação.
2. A análise precede a reflexão, diz respeito a retomada dos conceitos, a execução de ações visando transformar as condições de determinada tarefa e fazer os ajustes necessários.
3. Planejamento consiste na busca e construção de um sistema de possíveis ações e na definição de uma ação otimizada que esteja de acordo com as condições essenciais da tarefa. (DAVYDOV, 1988, p. 127).

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Assim, planejar tarefas<sup>4</sup> de estudo em sala de aula, com base nos fundamentos teóricos da Teoria da Atividade e Atividade de estudo, tem como pressuposto levar em consideração o contexto social, histórico e cultural dos estudantes, planejar com base nos interesses e motivos dos mesmos e acompanhar, orientar e avaliar todo o trabalho pedagógico envolvendo tecnologias. Entende-se a partir disto que a utilização de instrumentos tecnológicos, ou seja, tecnologias digitais presentes no dia-a-dia dos estudantes podem contribuir para o desenvolvimento psíquico. Portanto, a atividade de estudo associada às tecnologias digitais é planejada com a finalidade de levar o aluno a reflexão, análise e planejamento mental.

Embasados pela teoria sócio-histórica, compreendemos então que atividade de estudo possui uma estrutura especial, diferenciada de outras atividades que o sujeito realiza. Dessa estrutura fazem parte as atividades de ensino e as atividades de aprendizagem, ou seja, nas atividades de ensino o professor assume papel fundamental na sistematização, organização e planejamento de uma tarefa de estudo. Ao estudante cabe realizar a tarefa, ou seja, transformar os dados da mesma, realizar ações de estudo, tais como: fazer relações, estabelecer princípios, retirar ideias-chave, criar modelações (DAVYDOV; MÁRKOVA, 1987). Assim, ao realizar a tarefa, espera-se que aconteça uma atividade de aprendizagem por parte dos estudantes, pois é através do acompanhamento e orientações que o professor percebe se o aluno está se apropriando dos conceitos trabalhados.

Na representação gráfica, (figura 01) através de mapa conceitual sobre a Teoria da Atividade e Atividades de Estudo, podemos

4. Para Davydov (1988, p. 178), "tarefa é entendida como a unidade do objetivo da ação e das condições para alcançá-lo". Dessa forma, entende-se por "tarefa de estudo" os exercícios, leituras, vídeos, uso do software que darão as condições para que os estudantes realizem os mapas conceituais e que ao final percebe-se a aquisição de conhecimento, entende-se que houve uma atividade de estudo.

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

perceber de forma resumida as principais ideias que permeiam a atividade humana, na perspectiva sócio-histórica desenvolvida pelo psicólogo russo Lev Semenovitch Vygostky (1896-1934) e seus seguidores, Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Vasili Vasilievich Davydov (1920-1998).

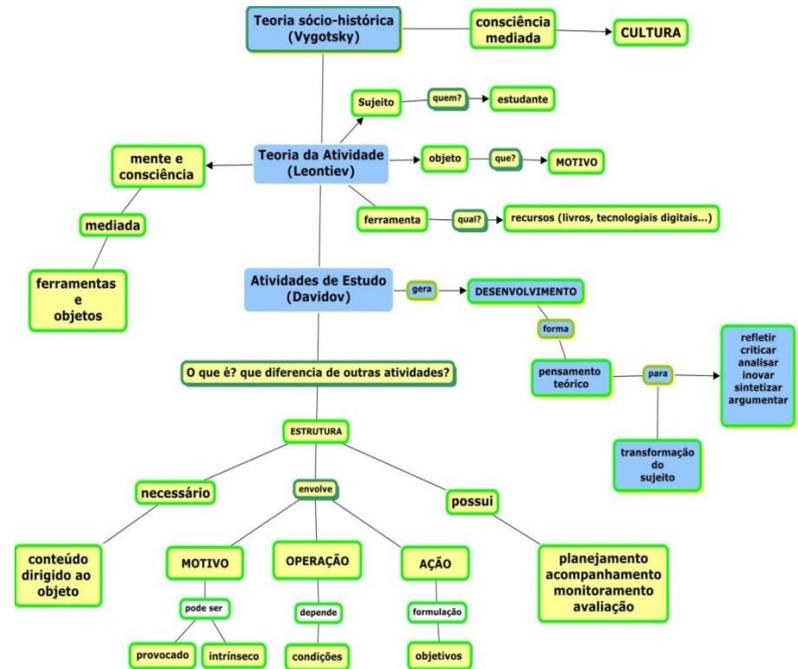


Fig. 01 - Mapa Conceitual sobre a Teoria da Atividade e Atividades de Estudo  
Fonte: Das autoras a partir do entendimento dos autores Leontiev (1978) e Davydov (1988).

## METODOLOGIA

Optamos por desenvolver o trabalho com base na perspectiva da pesquisa-ação, tendo em vista que, pesquisa e ação podem

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática em sala de aula e a produção de conhecimento, especialmente na contemporaneidade, em que cada vez mais a inserção de tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem se torna uma necessidade.

Assim, a pesquisa-ação educacional é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar o processo ensino-aprendizagem (TRIPP, 2005). Em nosso caso, aprimorar processos de ensino-aprendizagem mediados por tecnologias digitais.

A delimitação do grupo de pesquisa envolveu as disciplinas de História, Língua Portuguesa, Artes e seus respectivos docentes, além da professora Coordenadora da Sala de Informática e uma turma de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal no interior do Rio Grande do Sul. Dessa forma, as ações e operações foram realizadas no âmbito desse grupo de professores (04 professores) e a turma de estudantes do 9º ano (25 estudantes), na qual se desenvolveram as atividades de estudo envolvendo mapas conceituais.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A tarefa de estudo implementada através dos mapas conceituais foi avaliada a partir de matriz com as seguintes categorias de análise: nas ações e operações procurou-se identificar se o estudante obteve a compreensão do tema e domínio do conteúdo trabalhado; na categoria desenvolvimento psico-intelectual se o aluno demonstrou criatividade, autonomia e síntese na elaboração do mapa, e por último na categoria valores e atitudes aplicabilidade

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

dessa atividade, ou seja, utilizar esse conhecimento em outras situações de estudo pelos estudantes.

A cada planejamento da atividade didática houve a necessidade de ter objetivos pontuais e recursos apropriados para desenvolver uma Tarefa de Estudo, neste sentido optamos pelo software *FreePlane*<sup>5</sup>, para a realização de tarefa com Mapas Conceituais, a fim de levar o estudante a efetivas aprendizagens, além de provocar motivo para realizar a tarefa. A construção de Mapas Conceituais pode ser considerada, segundo Sánchez e Meneses (2012), uma *e-actividad*, pois são aquelas que convidam à construção do conhecimento, sendo os mapas uma ferramenta de associação, de inter-relação e exemplificação de determinado conteúdo na forma de visualização gráfica. Moreira (2012) destaca que é preferível utilizá-los “quando os alunos já têm uma certa familiaridade com o assunto, de modo que sejam potencialmente significativos” (p. 5).

Ainda, conforme o autor, os Mapas Conceituais podem ser considerados um instrumento de aprendizagem, pois os estudantes partem, por exemplo, de um texto ou vídeo para fazer as relações de “integrar, reconciliar e diferenciar conceitos” (p. 05), e também como um recurso de avaliação, por que é possível “uma visualização da organização conceitual que o aprendiz atribui a um dado conhecimento” (p.05).

Para realização da Tarefa de Estudo usando Mapas Conceituais, os estudantes assistiram a vídeos e leram textos impressos sobre a temática. Os vídeos foram sobre a religião, a resistência do povo negro e o racismo. O texto lido foi sobre a religião como elemento de preservação da história e cultura Afrodescendente no Brasil.

5. *Freeplane* é um aplicativo para a criação mapas conceituais, disponível para *download* gratuito em: <http://sourceforge.net/projects/freeplane/>.

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Neste processo de visualização, leitura e debate surgem novas operações (interesses) a partir da sugestão de um estudante para assistir ao filme “Histórias Cruzadas”, que tratava sobre a discriminação de mulheres negras, empregadas domésticas, ambientado nos EUA na década de 1960. Também assistiram entrevistas com jogadores de futebol que sofreram racismo enquanto atuavam profissionalmente.

A partir deste filme, foi proposto aos estudantes uma Tarefa de Estudo utilizando Mapas Conceituais, para que demonstrassem, na forma gráfica, seu entendimento sobre o filme e as discussões que permearam a temática. A estratégia para realização da tarefa foi dividida em duas etapas: primeiro os estudantes fizeram o mapa na forma manuscrita (figuras - mapas 2 e 3) e após utilizaram o software *FreePlane* (figuras- mapas 4 e 5).

O objetivo da tarefa de estudo utilizando mapas era problematizar os conceitos e refletir sobre a temática do racismo e das religiões Afro-brasileiras. Os mapas foram utilizados como estratégia de ensino, e, assim, os estudantes puderam demonstrar, na elaboração dos mesmos, que a categoria ações e operações referentes à compreensão, à síntese, autonomia e domínio de conteúdo, foram contempladas, demonstrando que os estudantes conseguiram estabelecer a ligação entre os conceitos principais e os secundários, através do movimento de reflexão, análise e planejamento mental, pois foi necessário buscar na memória cenas do filme para realizar a tarefa.

Destaca-se que a formação de conceitos só existe quando o estudante entra em contato com o conhecimento formal, neste caso, o racismo, as lutas de resistência do negro e a religião Afro-Brasileira, em que foi possível dar significado a estes conteúdos, pois estabelecia relações de comparação, análise, criticidade. Isso aparece concretizado no exemplo do mapa (figura 02, na sequência),

voltar ao  
Sumário

em que são apresentados diversos conceitos e ideias secundárias vistas no filme *Vidas Cruzadas* como: a questão da violência física e psicológica com as crianças, a violência contra a mulher negra por ser empregada doméstica, e também a violência com as mulheres brancas pela sua condição feminina, segregação racial, a fé e a resistência das mulheres negras.

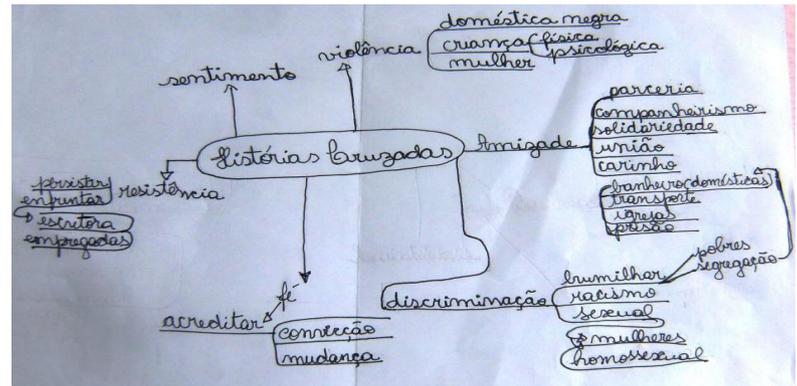


Fig. 02: Mapa conceitual elaborado pelo estudante no papel exibindo a temática abordada no filme *Histórias Cruzadas*.

Fonte: Estudante E8

No mapa representado na figura 04, o estudante conseguiu demonstrar a compreensão e o domínio do conteúdo apresentado no vídeo sobre a história da resistência negra no Brasil pois, fez a ligação do conceito principal a vários outros secundários que explicam a temática, ficando claro, a quem lê, as formas de resistência do negro no decorrer da história brasileira, ou seja, na construção de um conceito não é suficiente somente o seu significado, mas as relações extras que são realizadas para subsidiar a totalidade da compreensão, o estabelecimento de múltiplas relações que existem entre os significados (LIMA, 2008).

Aprendi  
Azagem  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
Sumário

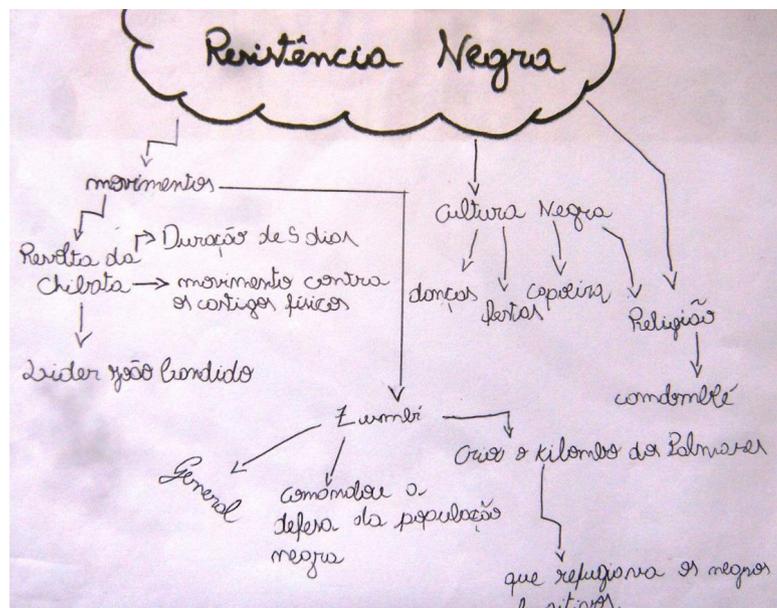


Fig. 03 - Mapa conceitual - manuscrito a partir do vídeo "Resistência negra".  
Fonte: Estudante E7

Percebe-se que os mapas demonstram uma estrutura gráfica diferenciada, sendo que o primeiro está para a forma denominada *spider*, enquanto o segundo destaca-se por apresentar formato hierárquico na distribuição dos conceitos. Isto evidencia que pode haver estruturas diferentes na sua representação e, mesmo sendo manuscritos e não tendo sido apresentado modelos aos estudantes, ambos demonstram a capacidade de abstração e memória dos estudantes ao realizá-los.

Utilizar mapas conceituais de acordo com Moreira (2012) é buscar relacionar e hierarquizar conceitos de uma temática, a fim de "que o mapa seja um instrumento capaz de evidenciar significados atribuídos a conceitos e relações entre conceitos no contexto de um corpo de conhecimentos" (p.2).

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Já nos exemplos dos mapas conceituais das fig.4 e fig.5, realizado no *software*, é abordado a temática da religião com enfoques diferentes. O primeiro estudante (fig. 4) apresenta a temática de forma abrangente apresentando o Candomblé e suas características como a religião matriz proveniente da África, já a religião da Umbanda é apresentada com características próprias a partir de diversas influências e, ainda no mesmo mapa exibe outras derivações da religião matriz, sendo perceptível que o aluno conseguiu captar o conteúdo na sua totalidade partindo do conceito principal religiões afro-brasileira. No segundo exemplo (fig. 5) o estudante partindo do mesmo conceito principal opta por especificar somente uma das religiões “a Umbanda” de forma clara e detalhada. Reside aí o potencial do uso de mapas conceituais, ou seja, uma mesma temática pode ser apresentada de formas diferentes.

**Aprender a Aprender**  
na atualidade dos saberes às práticas

voltar ao  
**Sumário**

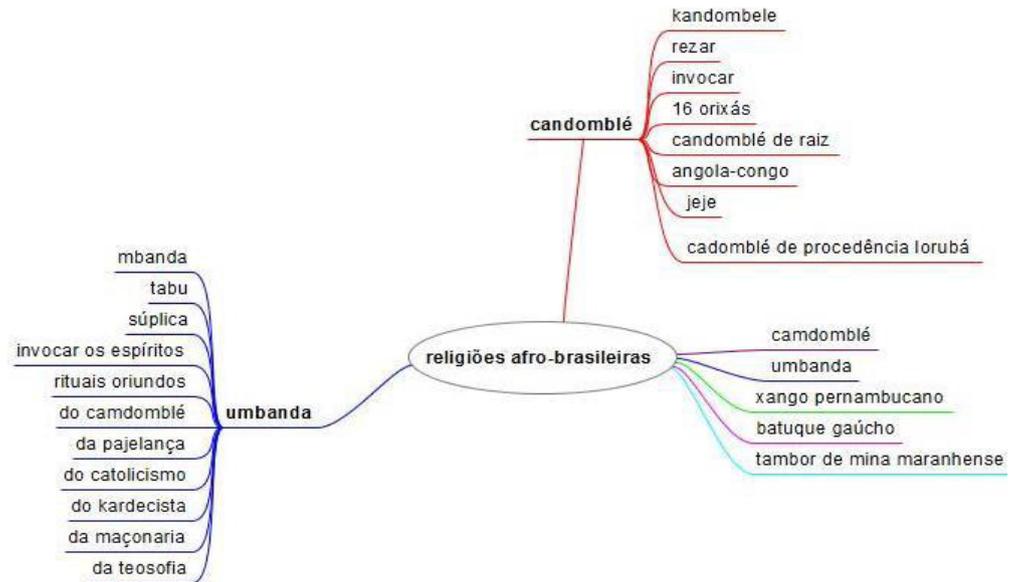


Fig.4. Mapa conceitual confeccionado no Software *Free Plane* exibindo a temática religião.  
Fonte: Estudante E9

**Aprender a Aprender**  
na atualidade dos saberes às práticas

voltar ao  
**Sumário**

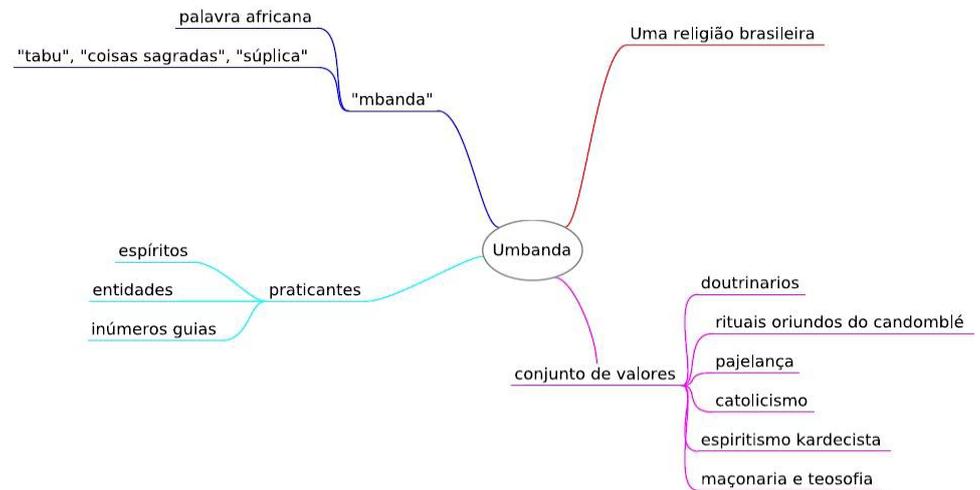


Fig.5. Mapa conceitual confeccionado no Software Free Plane exibindo a temática religião.  
Fonte: Estudante E10

Logo, a atividade de estudo utilizando Mapas Conceituais gerou nos alunos,

Aprendi  
Azagem  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

além do interesse por uma atividade diferenciada, certo desafio, ao apresentar os principais conceitos e suas relações secundárias para novos conhecimentos que envolvem análise, síntese, comparação e escolha, entre outras. Diferentemente de uma atividade resumo em forma de texto, ou do acesso direto ao conteúdo, os mapas estimulam a memória e o raciocínio dos estudantes para sua elaboração.

Para os professores envolvidos também foi um momento de compreender que a apresentação de mapas com focos diferentes não pode se considerada errada. Conforme Moreira (2012), reside aí o potencial do uso de mapas conceituais, ou seja, uma mesma temática pode ser apresentada de formas diferentes, e não estará “errado”, pois é o entendimento de quem faz o mapa, ressaltando que cada mapa apresentou diferentes graus de síntese, autonomia e criatividade, pois nenhum é igual. Conforme a fala do professor P4, os mapas são, “muito interessante, eu que baixei o programa e tive que aprender com os alunos... eles foram lançando os dados é fascinante, pois eles colocavam um tema e iam ampliando com as demais ideias”.

O *software* utilizado chama a atenção dos estudantes pela possibilidade de alterar, salvar, refazer e, principalmente por terem que usar a memória na sua elaboração. A estudante E21 diz “me forçou a pensar, pois não tinha o filme e nem o texto para olhar”. Professores também apontaram que, além da função de destacar as ideias principais do conteúdo, o recurso *software* era muito interessante, pois tinha a opção de apagar, mover, trocar a fonte, a cor, de acordo com sua necessidade. Conforme a fala de alguns professores: P4, “é fascinante”, outra professora P2, pensa que vai além disso, pois “fez com que o aluno obtivesse maior interesse pelo conteúdo”, também “demonstrou a autonomia na realização da tarefa, pois cada um realizou-a de forma independente a partir

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

do seu entendimento” (P3).

A utilização dos mapas conceituais como ferramenta pedagógica, além de qualificar a aprendizagem dos estudantes, permite ao professor inovar sua prática pedagógica usufruindo das tecnologias disponíveis na rede. Assim, foi possível constatar indícios de desenvolvimento mental (*psico-intelectual*), pois realizaram a síntese da temática de forma autônoma e criativa, evidenciada em cada um dos mapas com características próprias do entendimento e percepção de cada estudante. A análise se efetiva, portanto, quando o estudante realiza a tarefa com clareza e objetividade, após perceber que os conceitos trabalhados precisam estar presentes no resultado final da mesma.

Quanto à categoria referente a *valores* e *atitudes*, os estudantes foram questionados se recomendariam o uso de mapas conceituais e como poderiam ser utilizados, ao que responderam: “que é um jeito diferente de aprender”; “ajudou a entender o conteúdo”; “forma fácil de memorizar e aprender”; “o texto fica resumido em palavras”; “bom para fazer esquemas”; “é fácil de trabalhar”, ou seja, que poderão utilizar em outros conteúdos como uma estratégia para aprender e assimilar melhor os conteúdos.

## CONCLUSÕES

Assim, as Atividades de Estudo são estruturadas e buscam desenvolver processos psíquicos superiores, no que diz respeito ao desenvolvimento nos estudantes de ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização e comportamento intencional levando, a formação do pensamento teórico, que consiste na capacidade de reflexão, análise, síntese e planejamento mental.

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

A pesquisa aponta para indícios do desenvolvimento psíquico-intelectual nos estudantes, pois a reflexão, a análise, a síntese e o planejamento mental foram possíveis de aferir, uma vez que as Atividades de Estudo tiveram planejamento, acompanhamento e avaliação no processo de construção dos Mapas Conceituais; também a Atividade de Estudo, concretizada na Tarefa de Estudo, contemplou as características que a diferenciam da estrutura das demais atividades, pois envolveram motivos, operações e ações planejadas.

A Teoria da Atividade, alicerçada na teoria sócio-histórica, ratifica que a consciência humana é mediada pela cultura, pelas condições dadas, para que o sujeito realize uma determinada atividade e desenvolva a capacidade de refletir, criticar, analisar e argumentar frente ao seu contexto social, demonstrando assim, o desenvolvimento psíquico-intelectual. Portanto, o resultado da pesquisa responde ao questionamento inicial de que o uso de Mapas Conceituais pode gerar motivo para aprendizagens efetivas e indícios de desenvolvimento psíquico-intelectual.

## REFERÊNCIAS

- DAVYDOV, Vasili Vasilievich. *Problemas do Ensino Desenvolvimental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia*. São Paulo: Progresso, 1988. 156 p. Tradução José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas.
- DAVYDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In. DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (antología)*. Moscou: Progresso, 1987. p. 316-336.
- LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

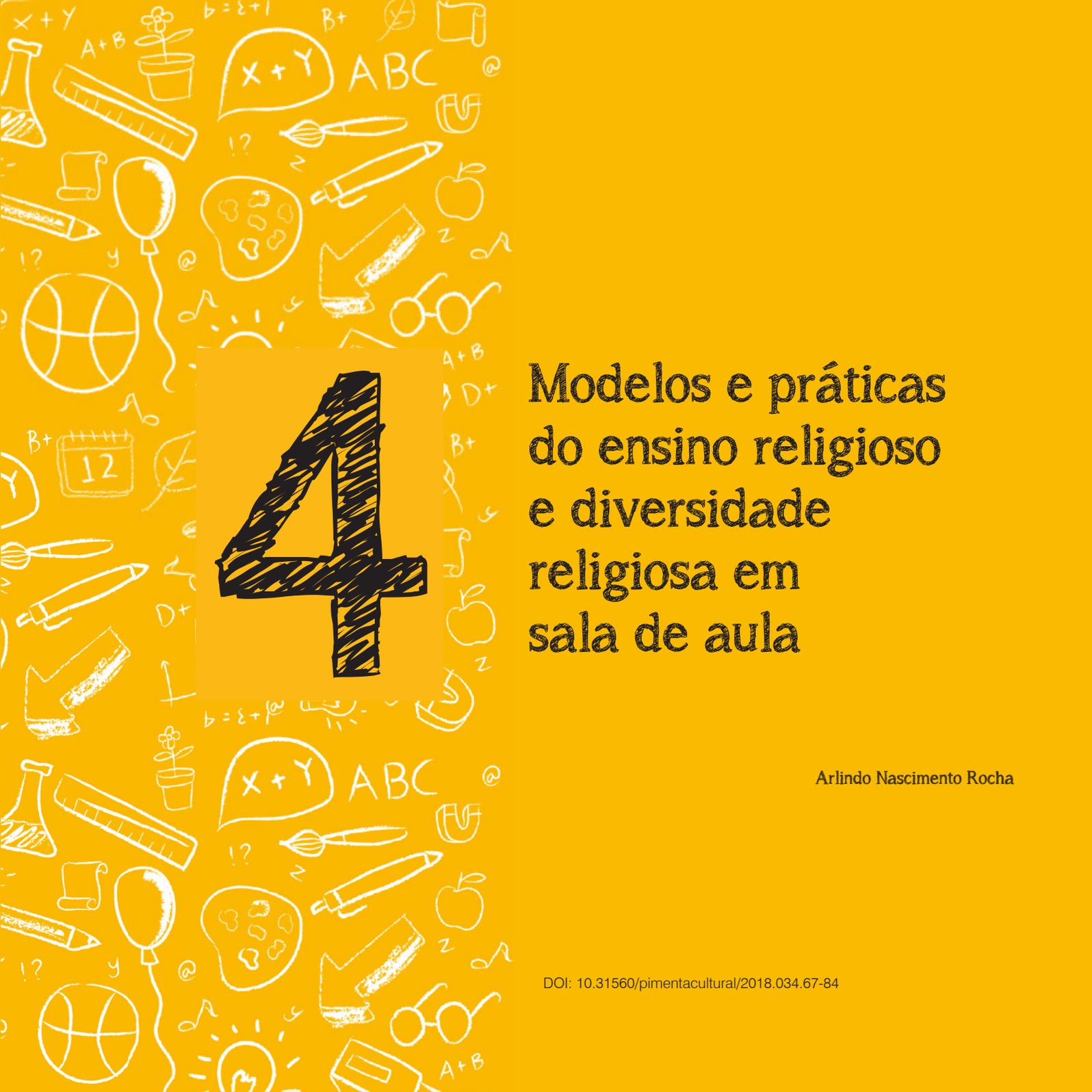
LIMA, Elvira Souza. Currículo e Desenvolvimento Humano. In. *Indagações sobre Currículo*. Jeanete Beauchamp. Ministério da Educação (Org.). Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2008. Cap. 1. p. 1-55.

MOREIRA, Marco Antonio. *Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa*. 2012. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

SÁNCHEZ, Miguel Martín; MENESES, Eloy López. La sociedad de la información y la formación del profesorado.: E-actividades y aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación A Distancia*, Espanha, v. 1, n. 15, p. 15-35, 1 jan. 2012. Semestral. Disponível em: <<http://ried.utpl.edu.ec/>>. Acesso em: 1 jul. 2018.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 3, n. 31, p. 443-466, 1 set. 2005. Trimestral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2018..

VIGOTSKI, Lev S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michel Cole... [et al]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 191 p.



# 4

## Modelos e práticas do ensino religioso e diversidade religiosa em sala de aula

Arlindo Nascimento Rocha

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Resumo:

Atualmente o Ensino Religioso e a diversidade/liberdade religiosa são temas que pela sua relevância carecem ainda de reflexão e fundamentação teórica para que na prática cotidiana de todo e qualquer cidadão possamos observar mudanças no comportamento social e religioso. Por isso, nosso objetivo ao elaborar esse artigo<sup>1</sup> é trazer à tona alguns conceitos abordados anteriormente por outros autores, mas, precisam ainda ser multiplicados para que se possa atingir um público cada vez mais amplo. Acredita-se que, mudanças só são possíveis através de uma boa educação desde a base até ao topo. Sendo a religião uma dimensão humana que não conhece fronteiras nem classes sociais, ela precisa estar integrada ao processo educativo através de um ensino que dê conta de salvaguardar a liberdade, o respeito e a tolerância religiosa. Mas, é preciso saber como fazê-lo. Por isso, existem os modelos de Ensino Religioso que precisam ser estudados e postos em prática em sala de aulas, para que se possa atingir as metas e os objetivos educacionais.

Palavras-chave:

Ensino Religioso; Diversidade Religiosa; Tolerância Religiosa.

1. Este artigo é uma versão ampliada e atualizada de um ensaio publicado em 17/09/2016 no meu Blog Acadêmico de Ciência da Religião ....

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião, esse direito inclui liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente em público ou em particular.

[Declaração Universal dos Direitos Humanos]<sup>2</sup>

## MODELOS DE ENSINO RELIGIOSO E DIVERSIDADE RELIGIOSA

Nossa atual sociedade a despeito das grandes ondas migratórias está cada vez mais multicultural, multiétnica e multirreligiosa. Esse fenômeno da mobilidade humana traz consigo não só o enriquecimento, mas também novos problemas. A nível religioso, esta situação tem gerado diversos problemas sociais, pois, é visível,

Os movimentos de reavivamento das religiões tradicionais, além da incorporação de novas formas de religiosidade, a criação de novas igrejas e até mesmo de novas religiões, não raro com a passagem do converso por várias possibilidades de adesão religiosa (GAARDNER, et al 2000, p. 283).

Apesar dessa multiplicidade crescente, acredita-se que todas as religiões em maior ou menor grau possuem vários objetivos e valores comuns. Católico, espírita, evangélico, budista, judeu islâmico, umbandista [...] não importa o credo, pois, em princípio, todas pregam o amor, a igualdade entre os homens e buscam a paz através da prática do bem.

2. Com o término da Segunda Guerra Mundial foi necessário iniciar a reconstrução dos direitos humanos como paradigma ético para guiar a humanidade. Em 1945, foi criada a (ONU) Organização das Nações Unidas e em 1948 foi elaborado a Declaração Universal dos Direitos Humanos que representa a aceitação de valores universais por todas as nações do mundo.

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

A multiplicidade religiosa historicamente construída ao longo dos séculos permite que na diferença, todas, eventualmente, possam ser tratadas com igualdade. Então, essa multiplicidade deveria ter como princípio ou valor fundamental o respeito pelas semelhanças e diferenças entre os homens. Pois, somos 'iguais e ao mesmo tempo diferentes'. Entretanto, falar sobre Ensino Religioso e diversidade religiosa no Brasil, para muitos ainda o tema é tratado com algumas restrições, pois, é um assunto que gera muitas polêmicas e incompreensões.

Atualmente, atos de intolerância religiosa fazem manchetes em praticamente todos os jornais nacionais e internacionais: os conflitos entre católicos e protestantes, judeus e muçulmanos, cristãos e judeus são frequentes. No Brasil, os atos de intolerância são mais frequentes com os adeptos das religiões de matriz africana. Felizmente, ainda não houve guerras ou matanças em série, mas, muitas vezes o preconceito se manifesta pela humilhação ao que é diferente, e, por vezes com cenas de violência, que viola o princípio de liberdade, ou seja, a possibilidade de escolha sem coação.

Há bastante tempo que sabemos da importância e do respeito pela diversidade e liberdade como forma de valorização das escolhas do homem como ser autônomo e livre. Assim, ao longo dos tempos, a diversidade e a liberdade política, cultural, sexual, mas, principalmente a religiosa tem merecido, análises, reflexões, e investigações de estudiosos sob diversos aspectos e concepções que pretendem legitimá-la como um direito adquirido e inalienável. Joseph Aloisius Ratzinger (Papa Bento XVI) afirmou em sua mensagem para o Dia Mundial da Paz (2011) que,

Negar ou limitar arbitrariamente esta liberdade significa cultivar uma visão reduzida da pessoa humana [...] a liberdade religiosa deve ser entendida não só como imunidade da coação, mas também, e antes ainda, como capacidade de organizar as próprias opções segundo a verdade [...] o direito à liberdade religiosa está radicado na própria dignidade da pessoa humana (BENTO XVI, 2011).

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

A liberdade religiosa figura-se entre os direitos fundamentais de 'primeira geração', tendo ocorrido sua positivação na segunda metade do séc. XVII, em conjunto com as declarações norte-americana (1776) e francesa (1789). Apesar da sua positivação, somente no século seguinte é que esse direito passou a estar assentado em sede constitucional. Portanto, passamos a ser livres, não porque passamos a ser donos de nós mesmos, mas porque foram fixados pela lei os direitos e os deveres que, quando observados integralmente permitem ao homem agir e escolher de forma autônoma sem coerção.

Uma definição contemporânea do que seja 'liberdade religiosa' pode ser encontrada no Artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que afirma: "Todo o homem tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular".

Na Constituição do Brasil, de 1988, o tópico da liberdade religiosa está inscrito no artigo 5º, Incisos VI a VIII nos seguintes termos:

- VI - É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantia, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias;
- VII - É assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;
- VIII - Ninguém será privado dos direitos por motivos de crença religiosa ou de convicção filosófica ou religiosa, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

todos imposta e recuar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei.

Então, tendo como suporte principal a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, posteriormente consagrados a partir da Constituição de 1988, o princípio da liberdade religiosa passou a ser uma garantia fundamental, pois, foi integrado o texto constitucional justamente para a proteção de elementos derivados de foro íntimo da pessoa humana, podendo ser invocada pelo cidadão em qualquer momento, até mesmo contra o Estado. Então, toda a pessoa passa a ter assegurado o direito à liberdade religiosa, não importando a sua crença.

O direito de escolher livremente uma determinada religião é individual e inquestionável, pois, cada um pode, deve ou não seguir uma ou outra religião de forma autônoma. O jurista brasileiro Aldir Guedes Soriano, assim expressa a respeito,

Liberdade religiosa é um direito humano fundamental, consagrado nas constituições dos países democráticos, bem como por diversos tratados Internacionais. Trata-se, portanto, de uma liberdade pública, ou, se preferir, de uma prerrogativa individual, face do poder estatal (SORIANO, 2002, p. 5).

Para o professor Celso Ribeiro Bastos, esse conceito implica uma prerrogativa oponível ao Estado. Ele afirma que se trata de “um dever de não fazer, de não atuar; de abster-se, enfim, naquelas áreas reservadas ao indivíduo” (BASTOS, 2005, p. 32 apud REIMER, 2013, p. 29). É interessante ainda registrar, em termos conceituais, a posição do jurista português Jorge Miranda, que afirma:

A liberdade religiosa não consiste em apenas um Estado a ninguém impor qualquer religião ou crença ou a ninguém impedir de professar determinada crença. Constitui ainda, por um lado, em o Estado permitir ou proporcionar quem seguir determinada religião o cumprimento dos deveres que dela decorrem (em matéria de culto, de família ou de ensino, por exemplo) em termos razoáveis (MIRANDA, 2000, p. 409).

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Como foi referido no início deste artigo, em princípio todas as religiões, independentemente da denominação, buscam a paz, cultivam o amor ao próximo através do respeito, da tolerância, da fraternidade e da caridade. Mas, como conciliar as diversas denominações num país religiosamente plural e diversificado? Em princípio, pela diversidade de religiões presentes no Brasil, deveria ser um motivo plausível para que as religiões pudessem conviver de forma amistosa. Entretanto, não é isso que acontece.

Então é preciso educar as nossas crianças desde cedo levando-os a descobrir que um dos princípios fundamentais para a boa convivência numa sociedade plural é o respeito e a tolerância em todas as dimensões da realidade humana, seja ela social, política, econômica, cultural, etc. Entre as religiões deve acontecer a mesma coisa, pois, 'tudo começa com o respeito', por isso, respeitar a religião ou a crença do outro é fundamental para manter boas relações interpessoais. Nesse aspecto o Ensino Religioso nas escolas é de uma relevância indiscutível. O que é discutível é o modo pela qual se faz o Ensino Religioso e quem o faz ou deveria fazê-lo.

A partir da legislação que rege o Ensino Religioso, a diversidade religiosa constitui-se como princípio epistemológico fundante da abordagem em sala de aula. O Artigo 33 da Lei 9. 475 menciona que seja "assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil". Mas, mais uma vez, na prática não é isso que acontece. Assim, torna-se importante elencar três questões que são fundamentais:

- a) Como dar conta da diversidade religiosa nas escolas?
- b) Como elaborar um Ensino Religioso que dê conta da tolerância religiosa?
- c) Que modelo de Ensino Religioso privilegia o respeito e a liberdade religiosa individual dos alunos?

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Responder essas e outras questões é fundamental para a materialização de um Ensino Religioso que seja plural. Portanto, lecionar o Ensino Religioso nas escolas, respeitando a diversidade religiosa é uma tarefa complexa, tendo em conta a complexidade/diversidade do seu objeto de estudo e da pluralidade religiosa que constatamos no Brasil, e, particularmente no espaço escolar e nas salas de aula.

Historicamente, no Brasil o Ensino Religioso foi assumido como o ensino da religião católica, por isso, é pacífico afirmar que durante décadas, essa modalidade de ensino teve como suporte no campo educativo, apenas princípios cristãos. Então, o Ensino Religioso, era o ensino do cristianismo ou da fé cristã. Atualmente, essa modalidade de ensino ainda acontece em escolas confessionais, entretanto, não é regra geral, pois, o modelo paradigmático inaugurado pela Ciência da Religião, trouxe uma abordagem completamente diferente do que vinha sendo prática.

Sendo assim, para que efetivamente haja mudanças significativas no que tange ao Ensino Religioso nas escolas, torna-se imprescindível:

- a) Estudar os vários modelos de Ensino Religioso, como princípio metodológico que auxilie o entendimento das práticas pedagógicas no Ensino Religioso;
- b) Disponibilizar a partir dos modelos apresentados, pormenores para o esclarecimento dos fundamentos que subjazem às concepções e práticas de Ensino Religioso;
- c) Valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira e possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Em sua obra *Novas perspectivas para o Ensino Religioso no Brasil: uma educação para convivência e a paz no contexto religioso plural*, Ronald Lima, afirma que,

Favorecendo da força ética das religiões, o Ensino Religioso pode produzir uma educação fundamentada na tolerância, no respeito, na convivência e na paz como princípios fundamentais do convívio humano harmonioso na sociedade. Dentro de um contorno pedagógico, o Ensino Religioso protege, não obstante as contradições, limites e ambiguidades, a diversidade de crenças e o pluralismo religioso em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais e a legislação educacional brasileira (LIMA, 2016, p. 7).

Assim, baseado nas palavras do autor citado, tentaremos sistematizar os vários modelos de Ensino Religioso e posteriormente faremos um paralelo com os valores relativos ao respeito e à diversidade religiosa nas escolas. Assim, sistematizando os vários modelos que, comumente são praticados atualmente no Brasil podemos elencar os seguintes:

- a) Modelo confessional/catequético;
- b) Modelo teológico;
- c) Modelo da Ciência da Religião.

O modelo confessional/catequético estrutura-se a partir do ensino de uma determinada confissão religiosa no espaço escolar em que os alunos são vistos como fiéis. Esse modelo, em suas variantes pressupõe, em última instância, a fé do aluno, ou a abertura e, também, a formação de salas diferentes de acordo com as opções de fé, com exceção da escola confessional.

Ela parte de uma cosmovisão unireligiosa, onde existe uma aliança entre Igreja e Estado, os conteúdos são provenientes de fontes doutrinárias, possui afinidade com o modelo de escola tradicional e o compromisso é com a expansão das Igrejas o que pode conduzir ao proselitismo e a intolerância religiosa.

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

A escola confessional baseia seus princípios, objetivos e forma de atuação numa religião, diferenciando-se, portanto, das escolas laicas. Para esse tipo de escola o desenvolvimento dos sentimentos religiosos e moral nos alunos é o objetivo principal do trabalho educacional. Mas, esse modelo é alvo de muitas críticas. Assim, destacamos a seguir alguns dos seus limites:

- a) A confusão do Ensino Religioso com a catequese;
- b) A divisão dos alunos no espaço escolar;
- c) A crença na pertença e crença eclesial;
- d) Indiferença em relação ao pluralismo religioso presente na realidade escolar.

Entretanto, o modelo confessional pode ser levado adiante no contexto da escola particular desde que pensado nos termos dos princípios da legislação atual. Atualmente, Ensino Religioso e Catequese não se identificam, no entanto não se contrapõem. A questão está no enfoque sobre o objeto: o Ensino Religioso visa à educação da religiosidade e a catequese a educação da fé, pois, ela supõe a fé. A catequese inspira-se no que é próprio da sua religião e objetiva desenvolver a formação na fé.

O modelo teológico é uma perspectiva 'ecumênica' do Ensino Religioso, que nasceu do comum acordo entre as Igrejas Cristãs que determinam o núcleo comum da fé a ser abordado com os alunos. Alguns autores como Sérgio Junqueira (2002) preferem denominar esse modelo de interconfessional, inter-religioso e inter-relacional. João Décio Passos refere ao modelo teológico da seguinte forma:

A teologia não configura necessariamente, conteúdos confessionais nas programações do Ensino Religioso, mas, age, sobretudo, como um pressuposto que sustenta a convicção dos agentes e a própria motivação da ação; a missão de educar é afirmada como um valor sustentado por uma visão transcendente do ser humano. A

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

religiosidade é, portanto, uma dimensão humana a de ser educada, o princípio 'fundante' e o objetivo fundamental do Ensino Religioso escolar (PASSOS, 2006, p. 31).

Essa visão, conquanto revele uma disposição democrática da disciplina do Ensino Religioso, também parte do dado da fé nas diversas designações religiosas e procura o diálogo com diferentes confissões religiosas da sociedade de forma a proporcionar o respeito e o diálogo entre as religiões visando à formação integral do ser humano.

O terceiro modelo é o que parte de uma cosmovisão plurirreligiosa em uma sociedade secularizada em que suas fontes principais são a antropologia e a teologia do pluralismo. Privilegia o método indutivo, está mais ligado ao modelo da Escola Nova, cujo ensino é centrado no aluno e seu objetivo principal é a formação de cidadãos, mas, pode muito bem ser confundida com uma catequese disfarçada. Portanto, o modelo da Ciência da Religião, é considerado pelos especialistas como o novo paradigma do Ensino Religioso. Assim, Soares e Stigar, afirmam que,

O paradigma pode ser entendido como um modelo, uma referência, uma diretriz, um parâmetro, um rumo, uma estrutura, ou até mesmo um ideal. Algo digno de ser seguido [...]. Um paradigma é a percepção geral e comum – não necessariamente a melhor – de ser ver determinada coisa, seja um objeto, seja um fenômeno, seja um conjunto de ideias (SOARES; STIGAR, 2016, p. 145).

O modelo da Ciência da Religião favorece as práticas do respeito, da tolerância, do diálogo inter-religioso e contribui para uma educação transconfessional. Conforme os autores citados,

Um paradigma possui um modelo de racionalidade no qual se incluem todas as esferas, quer científicas, filosóficas, teológicas, ou até mesmo de senso comum. O Ensino Religioso em todos os seus modelos é carregado de paradigmas que representam uma mentalidade de uma determinada época (SOARES; STIGAR, 2016, pp.145, 146).

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Então, com a emergência do novo paradigma da Ciência da Religião, o Ensino Religioso adquire autonomia como área de conhecimento e como saber com estatuto epistemológico e pedagógico próprios. Assim, a disciplina, no contexto das escolas públicas, não necessita mais de ser desempenhado por um teólogo, um pastor ou um padre, mas, por um cientista da religião com formação e capacidades pedagógicas para o desempenho da docência. Esse modelo, segundo Kronbauer et al (2016), não se trata de catequese, nem de reflexão teológica, mas de um modelo para sustentar a autonomia epistemológica e pedagógica do Ensino Religioso.

Ainda segundo os autores referidos anteriormente, a Ciência da Religião, sem negar que a religiosidade e a religião sejam dados antropológicos, sociológicos e culturais, passíveis de cultivo, parte do princípio, segundo João Décio Passos que,

O conhecimento da religião, faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo estar sob a responsabilidade dos sistemas de ensino e submetido às mesmas exigências das demais áreas do conhecimento que compõe os currículos escolares (PASSOS, 2007, p. 65).

Esse modelo, diferente dos outros apontados anteriormente, parte de uma cosmovisão transreligiosa, de um contexto político e uma sociedade secularizada, usa como suporte metodológico a indução, cuja fonte primordial são os dados da realidade concreta, analisados e interpretados através dos pressupostos que norteiam a Ciência da Religião e a epistemologia atual. O objetivo principal é a educação do aluno, onde a comunidade científica é responsável pela validação ou refutação dos resultados das pesquisas.

Outro aspecto fundamental tem a ver com a formação de docentes, ou seja, cientistas das religiões, para lecionar o Ensino Religioso. Nesse sentido, de acordo com Fonseca (2011, p. 129), "a formação dos cientistas das religiões deve ocorrer a partir de procedimentos e avaliações peculiares ao Ensino Superior e que

Aprendi  
Azagem  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

propicie o desenvolvimento de habilidades e competências específicas”, pois, segundo Meneghetti,

Há, porém, necessidade de uma categoria profissional com qualificação acadêmica e competência para ajustar-se ao processo de gestão escolar como participante ativo, que domine sua área de saber o suficiente para realizar experiências de interdisciplinaridades e não apenas de unidisciplinaridade, e, em especial competência para trabalhar com projetos, que possam contribuir para a formação integral dos educandos conectando a discussão do fenômeno religioso às demais áreas do conhecimento (MENEGETTI, 2003, p. 96).

Diferente dos outros profissionais do Ensino Religioso que não possuem formação na área, o cientista da religião deve ser capaz de:

Aproximar, analisar e interpretar um fenômeno religioso em estudo, sem que seus pré-conceitos interfiram na pesquisa realizada sobre o mesmo, o que não pressupõe necessariamente “neutralidade”, já que esta última implica na total insensibilidade e absoluta ausência de envolvimento e opinião do estudioso quanto ao fenômeno estudado [...] ser imparcial, porém, jamais neutro, o que tiraria a sensibilidade e o senso crítico necessário para a apreensão e crítica dos inúmeros sentidos secundários de um símbolo religioso (TEIXEIRA, 2011, p. 355).

A partir desses pontos, ficou claro que nossa pretensão é apresentar uma reflexão que some esforços na busca de caminhos para uma ética global e para o diálogo com a diversidade religiosa, mas sem a ilusão de que o diálogo seja possível com todos. Mas, acredita-se, segundo Kronbauer et al (2016) que, a Ciência da Religião é o modelo mais coerente para aprofundar teórica e metodologicamente a prática do Ensino Religioso, pois, além da educação da religiosidade, ela tem como fim último, a educação do aluno. Assim, ela poderá contribuir para o aperfeiçoamento dos mesmos, mas, esse não é e nunca será seu pressuposto necessário.

É óbvio que, se tivéssemos que escolher um modelo em que o diálogo fosse indispensável, embora não exclusiva, seria o

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

modelo da Ciência da Religião, uma vez que, rompe com os outros modelos em nome da autonomia pedagógica e epistemológica da disciplina, salvaguardando assim, o respeito à diversidade religiosa dos alunos e de todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pautando-se pelo ateísmo metodológico por parte do cientista da religião e a garantia do diálogo inter-religioso e do respeito pela diversidade religiosa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi dito no início deste artigo, reitera-se novamente com a mesma certeza que, falar sobre os temas: Ensino Religioso, diversidade/liberdade religiosa são fundamentais para uma melhor convivência em qualquer sociedade humana. No Brasil, pela sua diversidade étnica, racial, cultural e religiosa, torna-se um imperativo que esses temas sejam abordados desde a tenra idade, pois, ninguém nasce racista, preconceituoso ou intolerante. Esses 'desvalores' só são desenvolvidos porque nossa sociedade está corrompida em todos os sentidos e a nossa educação que deveria corrigir o rumo da nossa atual sociedade, está 'adormecida' e em crise.

Nesse aspecto, nunca é demais citar aquele que foi o Presidente da África do Sul (1994 a 1999) e Nobel da paz (1993), Nelson Mandela (1918-2013), reafirmando que, ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender; e se podem aprender a odiar, também poder ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta.

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Segundo Soares et al (2015), é convivendo e dialogando com as pessoas é que se aprende a conhecer umas às outras, igualmente, na dimensão religiosa, é conhecendo que se aprende a respeitar ao invés de odiar-se mutuamente, Mas, para que isso aconteça efetivamente, é necessário que se aposte numa educação que tenha como meta formar cidadãos conscientes, responsáveis e autônomos, capazes de pensar e agir com respeito às escolhas dos outros, pois, um dos pilares fundamentais de qualquer sociedade assenta-se sobre os princípios de respeito à diversidade, à tolerância e à liberdade humanas.

Nesse aspecto particular, o Ensino Religioso figura-se como uma disciplina imprescindível que, em princípio, deveria fazer parte integrante do Currículo Nacional obrigatório, observando assim, todos os imperativos e exigências relativamente às outras disciplinas, pois, a discriminação do Ensino Religioso e dos respetivos professores, só contribui para que se continue cultivando o desrespeito, a intolerância e a violência perante a religião dos outros.

Nos últimos anos, muito se tem falado sobre o Ensino Religioso, embora estejamos longe de ter consenso sobre a importância e o impacto que o mesmo poderá ter na vida dos alunos, futuros cidadãos, pois, esse tema sempre foi tratado como uma questão secundária e sem relevância social e muitas vezes ostracizado para os guetos religiosos que, nem sempre têm uma visão plural sobre a importância dos alunos entrarem e contato e conhecerem a multiplicidade de religiões presentes na sociedade onde vivem.

Para muitos, o dissenso que ainda é visível, só serve para enfraquecer a disciplina, tendo em conta que, se não existe uma referência conceitual, no que tange a definição dos princípios norteadores da disciplina, então, é melhor descartá-la, ou deixar que o Ensino Religioso seja tarefa exclusiva das religiões e dos

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

líderes religiosos em espaços que não sejam as escolas. Mas, por outro lado, existe uma luta constante por parte dos especialistas e estudiosos das religiões, para que, efetivamente se possa integrar o Ensino Religioso nas escolas em pé de igualdade com as outras disciplinas curriculares.

Historicamente falando, quando se implementou o Ensino Religioso em algumas escolas brasileiras, houve sempre um viés confessional, proselitista e dogmática, o que de certa forma acaba gerando por um lado, a insegurança da sociedade em geral e dos pais em particular, que não sabem ou não concordam que seus/as filhos(as) sejam educados(as) segundo uma determinada matriz religiosa, e por outro lado, a intolerância por parte das escolas e dos professores do Ensino Religioso sem formação específica na área de Ciência da Religião, e, por isso, muitos não respeitam a religiosidade individual de cada um de seus/as alunos (as).

É nesse contexto que é preciso estudar e conhecer os vários modelos de Ensino Religioso que foram adotados ao longo dos tempos. É inquestionável o valor simbólico de cada modelo, desde que compreendido em seu justo contexto e situação específica. Mas, atualmente é praticamente consensual entre os estudiosos e especialistas religiosos que o modelo que é capaz resolver o problema do Ensino Religioso nas escolas, é o da Ciência da Religião.

Com ele, houve uma ruptura epistemológica no que tange às metas, aos objetivos, aos métodos, a postura da escola e dos professores e, finalmente com os outros modelos. Assim, inaugurou-se um novo paradigma no que tange ao Ensino Religioso que passou a privilegiar um ensino plural, que respeita a diversidade, estimula a prática e o cultivo da tolerância, valoriza a pesquisa e o conhecimento das várias religiões favorecendo assim o diálogo inter-religioso.

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Sendo assim, o modelo da Ciência da Religião, só tem a somar, visto que, como área de conhecimento indispensável ao Ensino Religioso é a melhor forma de corresponder os desafios atuais, realçando assim, o valor pedagógico do estudo e conhecimento religioso para a formação integral do ser humano. Por isso, seu objetivo último, é desenvolver e aprimorar cada vez mais a cidadania, o respeito, a tolerância e a harmonia por meio de conhecimentos e valores defendidos e preservados pelas religiões ao longo dos tempos.

## REFERÊNCIAS

BENTO XVI. *Liberdade religiosa, caminho para a paz*. - Mensagem de para a celebração do dia mundial da paz, 01 de Janeiro de 2011.

FONSECA, Alexandre Brasil. *Relações e privilégios: estado, secularização e diversidade religiosa*. - Rio de Janeiro: Novos Diálogos Editora, 2011.

GAARDNER, Jostein; HELLERN, Victor; NOTAKER, Henry. *O livro das religiões*. - 7ª ed. - São Paulo: Cia. Das Letras, 2000.

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fedanelli. *Articulando saberes: na formação de professores*. - São Paulo: Editora Paulinas, 2016.

LIMA, Ronald. *Novas perspectivas para o Ensino Religioso no Brasil: uma educação para convivência e a paz no contexto religioso plural*. - 1ª ed. - São Paulo: Editora Clube de Autores, 2016.

MARDONES, José Maria. *A vida do símbolo: a dimensão simbólica da religião*. Trad. Euclides Martins Balancim - São Paulo: Editora Paulinas 2006. - (Coleção espaço filosófico).

MENEGHETTI, Rosa Citana Krob. A experiência pedagógica da inclusão do ensino religioso no currículo escolar. In: *O estudo das religiões: desafios contemporâneos*. Silas Guerreiro (Org.). - 2ª ed. - São Paulo: Editora Paulinas, 2003. - (Coleção estudos da ABHR)

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

MIRANDA, Jorge. *Manual de direito constitucional*. Tomo IV, direitos fundamentais. 3 ed. rev. atual. Coimbra Editora, 2000.

PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. - São Paulo: Editora Paulinas, 2007.

\_\_\_\_\_, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luiza (Org.). *Ensino religioso e formação docente*. São Paulo: Editora Paulinas, 2006.

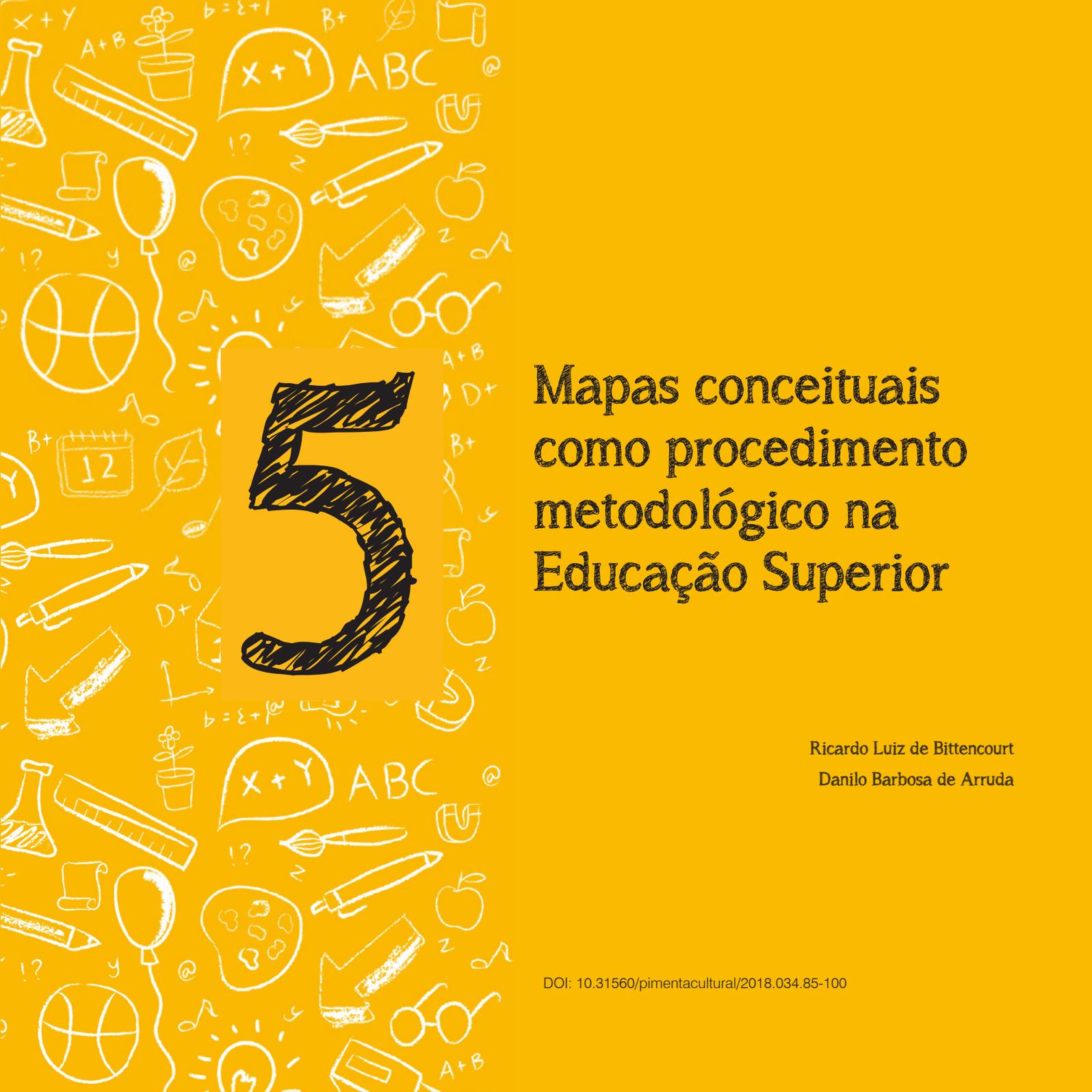
REIMER, Haroldo. *Liberdade religiosa na história das constituições do Brasil*. - São Leopoldo: Editora Oikos, 3013.

SOARES, Afonso. M. L.; STIGAR Robson. Perspectivas para o Ensino Religioso: uma Ciência da Religião como novo paradigma. In: *Revista Rever*. Ano 16. no 01, janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_; KRONBAUER, Selenir C. G. *Educação e religião: múltiplos olhares sobre o Ensino Religioso*. – Rio de Janeiro: Editora Paulinas, 2015.

SORIANO, Guedes Aldair. *Liberdade religiosa no direito constitucional e internacional*. – São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2002.

TEIXEIRA, Carlos Flávio. *Repensando a religião: debates sobre teologia, estado e cultura*. – Engenheiro Coelho neto, SP: Editora Unaspress – Imprensa Universitária Adventista, 2011.



# 5

## Mapas conceituais como procedimento metodológico na Educação Superior

Ricardo Luiz de Bittencourt  
Danilo Barbosa de Arruda

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Resumo:

As mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais produzidas na contemporaneidade têm desafiado à Educação Superior e seus professores a repensarem os processos de ensino e aprendizagem. A realidade, portanto, aponta para a necessidade da universidade e seus profissionais repensarem a formação humana e profissional. Desse modo, recomenda-se que a aula universitária seja revisitada no sentido de se constituir como um espaço mais orgânico e interativo de “ensinagem”. Assim o presente artigo pretende descrever como o uso dos mapas conceituais funciona como estratégia de ensino na educação superior que colabora para que o processo ensino aprendizagem se torne mais interativo. Parte-se do princípio de que o processo ensino-aprendizagem requer dos sujeitos envolvidos uma participação ativa. O estudo se ancora nos pressupostos de Mizukami (1986), Anastasiou; Alves (2005), Chauí; Bernheim (2016) e Freire (2006). Conclui-se que o uso do mapa conceitual potencializa os processos de ensino e aprendizagem na educação superior.

Palavras chaves:

Formação de professores; Mapas Conceituais; Metodologia de Ensino.

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

## INTRODUÇÃO

O cenário social, político, econômico e cultural que se move rapidamente têm contribuído para que as universidades repensem seus processos internos de modo a estabelecer com os demais segmentos da sociedade um diálogo que problematize a formação de pessoas e profissionais. Assim, universidade tem sido desafiada a formar pessoas e profissionais mais qualificados que atuarão nas diversas esferas sociais. Portanto, o conhecimento produzido nas universidades se constitui como uma importante ferramenta de transformação da realidade.

As universidades são nutridas por três grandes atividades acadêmicas a saber: o ensino, a pesquisa e a extensão. Essas três atividades acadêmicas promovem a formação humana e profissional de modo mais integrado. Nesse sentido, o compromisso social de uma universidade passa pelo reconhecimento do ensino como uma atividade acadêmica necessária à formação humana e profissional. Considera-se importante refletir sobre que estratégias de ensino podem potencializar o ensino e a aprendizagem de professores e estudantes.

É nesse contexto que a utilização de mapas conceituais pode se constituir como uma possibilidade de tornar o ensino e a aprendizagem um processo mais dinâmico e transformador. Portanto, tem-se como objetivo principal desse estudo descrever como o uso dos mapas conceituais funciona como estratégia de ensino na educação superior.

Assim sendo, o capítulo foi dividido em três partes: formação de professores universitários; reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem e mapas conceituais como procedimento metodológico. Por fim, apresenta-se as considerações finais e as referências bibliográficas que subsidiaram o estudo.

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

A formação de professores universitários é um processo bastante complexo e um grande desafio a ser enfrentado pela universidade. Enquanto na educação básica exige-se que os professores tenham curso licenciatura na área de atuação, na educação superior não há um curso específico que os habilite para atuarem como professores universitários. Muitas vezes é de um dia para outro, por exemplo, que um profissional liberal que nunca teve formação para ensinar é contratado ou aprovado por concurso público para assumir a função de docente na universidade.

Outro aspecto que se alinha a essa problematização é que os programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado estão muito mais direcionados para a formação do pesquisador do que o professor propriamente dito. Entretanto, alguns programas de pós-graduação têm inserido a disciplina de Metodologia de Ensino Superior com o intuito de responder a necessidade de preparar os mestrandos e doutorandos para a docência universitária. Sabe-se que uma disciplina não dá conta de preparar um profissional liberal para a docência. Ela tem o caráter de iniciação, de apropriação de alguns fundamentos teórico-metodológicos para o exercício da docência na educação superior.

Paralelamente, as universidades têm criado programas de formação docente para responder a necessidade de qualificar a ação docente. Cabe trazer a discussão o fato de que a marca de muitos programas de formação continuada de docentes é a descontinuidade. Logo, para que se empreenda a qualificação da formação do professor universitário torna-se necessário construir coletivamente um projeto de formação sistêmico, orgânico e que dê a voz aos professores. Assim, pensar a universidade e suas funções sociais se torna importante para refletir sobre a formação de professores universitários.

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Uma das questões se entrelaça a formação do professor para a educação superior é a necessidade desse profissional conhecer a universidade, sua estrutura e cultura organizacional. Não há como pensar a formação do professor universitários sem mirar o *locus* de atuação profissional que é a universidade. Para tanto, cabe aqui explicitar o que é universidade, suas funções, e o papel que ela exerce enquanto órgão formador do profissional, cidadão, crítico, acadêmico e pessoa que realiza ações conforme seu entendimento de mundo, relações humanas e socioambientais:

O equilíbrio entre as funções básicas de ensino, pesquisa e serviço é outro dos desafios enfrentados pela educação superior, que só é resolvido se todas as funções concorrerem para alcançar as metas educacionais de formar especialistas e acadêmicos profissionais com o necessário conhecimento e capacidade apropriada e, ao mesmo tempo, contribuir para o progresso, extensão e disseminação do conhecimento. Embora não exista um modelo estrutural perfeito, capaz de servir como apoio ideal para todas as complexas funções que têm atualmente as universidades, é bastante claro que os modelos acadêmicos tradicionais, baseados nos elementos estruturais de cátedras, faculdades, escolas, departamentos e institutos estão cedendo lugar a novos modelos mais flexíveis, capazes de prover a reintegração do conhecimento, o estabelecimento da interdisciplinaridade e a recuperação da concepção integral da universidade, frequentemente fragmentada ou atomizada em inumeráveis compartimentos estanques, sem interconexões ou sem núcleo aglutinador (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 28).

Na perspectiva dos autores, a universidade é uma instituição social que se destina a formação de pessoas e profissionais a partir do trabalho nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão, e mais recentemente a gestão. Enfatiza que o espaço universitário é lugar de debate dos diferentes modos de pensar a realidade, de compreender o conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/96), em seu Artigo 52, estabelece alguns critérios que caracterizam uma instituição de educação superior como universidade:

**Aprender a Aprender**  
na atualidade dos saberes às práticas

voltar ao  
**Sumário**

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber (BRASIL, 1996).

A universidade oportuniza o acesso ao conhecimento formal e científico, acadêmico e racional, sendo nítida outras formas significativas de educação e instrução formais e informais que complementam a formação educacional e dão referências variadas para o sujeito:

A educação precisa promover a formação de indivíduos cuja interação criativa com a informação os levem a construir conhecimento. O ensino consiste essencialmente em fornecer assistência ajustada à atividade construtivista dos alunos, com o objetivo de promover a aprendizagem pela compreensão. Em cada aula em que se desenvolve um processo de ensino-aprendizagem, se realiza uma construção conjunta entre professor e alunos, que é única e irreproduzível. Assim, o ensino é um processo de criação e não apenas de repetição (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 34).

Assumir como papel social a promoção do acesso ao conhecimento no contexto universitário implica em refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem em uma relação horizontal. Pode-se dizer que os professores se tornam aprendizes juntamente com seus alunos, pois para ambos o processo é uma construção coletiva onde se compartilha diferentes perspectivas de compreensão da realidade. A atividade da universidade vai muito além de fornecer cursos que se limitam a prescrever uma ementa para ser cumprida em uma formação apenas para atender exigências do mercado de trabalho. Sendo assim, a formação docente e a qualificação dos profissionais envolvidos em educação são importantes para que a universidade cumpra sua função social. Assim, a docência universitária se constitui a partir de uma concepção de educação, formação, sociedade e de ensino. Logo, formar professores implica

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

pensar que os programas de formação continuada tematizem as concepções de ensino e seus respectivos fundamentos. Deve-se orientar, portanto, para a articulação entre conteúdo e forma, entre teoria e prática, entre formação inicial e continuada.

Nesse estudo, discute-se prioritariamente a dimensão do ensino que requer a apropriação dos chamados saberes pedagógicos. Ensinar exige o conhecimento dos saberes disciplinares que são próprios do campo de formação do profissional liberal, mas também se sugere o aprendizado dos saberes pedagógicos que são aqueles que se orientam para o saber ensinar. É muito comum ouvir a expressão de estudantes universitários “o professor sabe muito, mas não consegue ensinar”. Fica implícito nesse comentário que saber Matemática é diferente de saber ensiná-la.

## REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Refletir sobre os processos de formação de professores universitários passa necessariamente pelo estudo das abordagens de ensino que fundamentam a prática docente. As práticas pedagógicas ancoram-se sempre em uma concepção de homem, mundo, educação e sociedade. O ensino é a expressão mais imediata dessas concepções no cotidiano escolar o que por si só justifica a necessidade de conhecer e compreender os fundamentos teórico-metodológicos das abordagens de ensino. A expressão “ensino” carrega consigo múltiplos significados que se materializam de diferentes formas nas práticas educativas.

Mizukami (1986) destaca cinco abordagens de ensino: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. Na abordagem tradicional o ensino é compreendido

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

como transmissão de conhecimento do professor para o estudante em uma relação pedagógica verticalizada. A abordagem comportamentalista enfatiza o ensino como um processo de condicionamento, ou seja, o professor deverá planejar suas aulas pensando no melhor estímulo para obter a melhor resposta. Na abordagem humanista há uma preocupação do ensino com as relações interpessoais e a livre expressão do estudante. Entende-se que qualquer influência do professor pode comprometer a manifestação das características individuais. A abordagem cognitivista, centrada nos estudos de Piaget destaca que o aprendizado passa necessariamente por uma participação mais ativa dos sujeitos. Assim, o papel do professor nessa abordagem é de criar situações problemas para mobilizar os sujeitos para aprenderem. Na abordagem sociocultural, ancorada nos estudos de Paulo Freire acredita-se que o ensino se constitui por situações de aprendizagem que problematizem a realidade e que de algum modo denunciem as situações de opressão e desigualdade social.

O docente universitário pode se utilizar de diferentes abordagens para ensinar. Entretanto, é possível percebê-las ora se movimentando para uma direção mais tradicional, ora se movimentando para uma perspectiva de ensino mais dialógica. Nessa última perspectiva, promover a problematização na aula permite que o estudante seja protagonista e encontre alternativas, soluções e respostas para os problemas que se apresentam na realidade. Portanto, a abordagem de ensino que nos inspira nesse artigo é a sociocultural. Nesse prisma, Freire (2006, p. 37) destaca que:

a educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Portanto, diferente de repetir palavras e encarar uma relação vertical, o aluno na visão de Freire (2006) é sujeito ativo, consciente da realidade em que vive e responsável pelo seu processo ensino aprendizagem juntamente com o professor e seus colegas, desenvolvendo uma visão politizada e crítica da sociedade e das relações de poder que o rodeiam. Assim sendo, o processo ensino aprendizagem configura uma construção coletiva em que os sujeitos envolvidos produzem novos saberes.

Ensinar também é um ato político, pois o ato de ensinar ajuda a esclarecer, libertar e cria condições mínimas para que o aluno possa ir se conhecendo enquanto sujeito, entendendo o seu espaço, as consequências e implicações de sua atitude, omissão ou não posicionamento diante da realidade. Num país extremamente desigual, no qual educação de qualidade, pública e gratuita ainda não foi disseminada devidamente pelo aparato estatal, de forma perene, torna-se imperativo o poder que exerce o professor de continuamente questionar os padrões estabelecidos. Anastasiou e Alves (2005) destacam que para dar sentido ao conhecimento ensinado nas universidades é necessário pensar em estratégias de ensino que dinamizem o processo de apropriação dos conteúdos. Nessa linha, considera-se importante que as universidades implantem estratégias de ensino mais interativas que contextualizem o conhecimento científico no diálogo com a realidade. Assim, o uso de mapas conceituais pode ser um instrumento metodológico que qualifique o processo ensino aprendizagem.

## MAPAS CONCEITUAIS COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Ensinar na educação superior é um grande desafio na contemporaneidade. O desenvolvimentos das novas tecnologias

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

da informação e comunicação interfere diretamente nos modos de ensinar aprender. Ademais, a aula universitária baseada no método expositivo onde o professor fala e o estudante escuta e copia não atende mais ao contexto atual e as múltiplas modalidades de aprendizagem. Entende-se que os jovens aprendem utilizando diferentes estratégias o que inviabiliza uma prática pedagógica que se sustenta na reprodução do conhecimento. Romper com o ensino tradicional baseado na transmissão oral e na repetição implica em pensar em estratégias de ensino que contribuam para dar sentido ao conhecimento aprendido na universidade. Várias são as estratégias que buscam romper com o ensino tradicional:

Aula expositiva dialogada; Estudo de texto; Portfólio; Tempestade cerebral; Mapa conceitual; Estudo dirigido; Lista de discussão por meios informatizados; Solução de problemas; Phillips 66; Grupo de verbalização e de observação (GV/GO); Dramatização; Seminário; Estudo de caso; Júri simulado; Simpósio; Painel; Fórum; Oficina (laboratório ou workshop); Estudo do meio e Ensino com pesquisa (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 79-98).

Todas estas estratégias levantadas pelas autoras podem ser adaptadas à diferentes contextos, conteúdos e realidades. Nesse artigo busca-se descrever em especial o uso dos mapas conceituais como estratégia de ensino de conteúdos qualitativos:

De tudo isso, depreende-se facilmente que mapas conceituais são instrumentos diferentes e que não faz muito sentido querer avaliá-los como se avalia um teste de escolha múltipla ou um problema numérico. A análise de mapas conceituais é essencialmente qualitativa. O professor, ao invés de preocupar-se em atribuir um escore ao mapa traçado pelo aluno, deve procurar interpretar a informação dada pelo aluno no mapa a fim de obter evidências de aprendizagem significativa. Explicações do aluno, orais ou escritas, em relação a seu mapa facilitam muito a tarefa do professor nesse sentido (MOREIRA, 1997, p. 8).

Além de se constituir como uma estratégia de ensino, os mapas conceituais podem representar os diferentes caminhos/percursos assumidos pelo sujeito para potencializar o seu

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

aprendizado. Não há, portanto, um modelo único a ser seguido uma vez que cada sujeito a partir de suas referências conceituais irá traçar o seu próprio processo de apropriação de conhecimento:

Pode-se, então, definir certas diretrizes para traçar mapas conceituais como a regra das figuras, mencionada antes, ou a da organização hierárquica piramidal, mas são diretrizes contextuais, ou seja, válidas, por exemplo, para uma pesquisa ou para uma determinada situação de sala de aula. Não há regras gerais fixas para o traçado de mapas de conceitos. O importante é que o mapa seja um instrumento capaz de evidenciar significados atribuídos a conceitos e relações entre conceitos no contexto de um corpo de conhecimentos, de uma disciplina, de uma matéria de ensino. Por exemplo, se o indivíduo que faz um mapa, seja ele, digamos, professor ou aluno, une dois conceitos, através de uma linha, ele deve ser capaz de explicar o significado da relação que vê entre esses conceitos (MOREIRA, 1997, p. 2).

O mapa conceitual consiste na “construção de um diagrama que indica a relação de conceitos, em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 83). Para as autoras, essa estratégia busca desenvolver algumas operações de pensamento, sendo trazidas pelas autoras enquanto “interpretação, classificação, crítica, organização de dados e resumo” (p. 83), ou seja, estas operações seriam as maneiras, os caminhos que o discente pode utilizar para organizar seu esqueleto conceitual em relação a temática que objetiva tratar.

Nesse contexto, o docente pode utilizar de sua criatividade ao selecionar textos e informações sobre determinada temática, organizando grupos para que estes identifiquem conceitos pela ordem de importância, relacionem um com o outro, ampliem o leque de ideias acerca do conteúdo, exercitem o poder de síntese e, consequentemente, apresentem suas ideias de maneira sistematizada e dinâmica. Para Anastasiou e Alves (2005, p. 84) o fundamental:

é a identificação dos conceitos básicos e das conexões entre esses conceitos e os deles derivados: isso leva à elaboração de uma teia relacional. Ao se confrontarem os mapas construídos

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

individualmente e/ou em grupos, os estudantes percebem que as conexões podem se diferenciar o que não acarreta prejuízo, e sim amplia o quadro perceptivo do grupo.

Trabalhar com mapas conceituais contribui para a sistematização do conteúdo trabalhado. Ademais, esses conteúdos trabalhados passam a ser vistos em uma rede conceitual onde cada conceito se relaciona com o outro. As conexões que se estabelecem entre os conceitos no mapa conceitual são processos singulares e que no grande grupo caracterizam uma amplitude cada vez maior do conteúdo desenvolvido. Constituem-se então múltiplas possibilidades de compreensão e de conexão de conceitos, há, portanto, uma tessitura conceitual.

O mapa conceitual se constitui em importante ferramenta que pode ser utilizada pelo docente na construção de saberes, onde de modo conjunto todos participam, opinam, criticam, contribuindo para o crescimento tanto intelectual quanto humano, deixando de lado a mera reprodução do conhecimento para adquirir a postura de apreensão, tornando-se com isso, protagonista do processo ensino aprendizagem, como reverbera o autor abaixo:

Na aprendizagem significativa o novo conhecimento nunca é internalizado de maneira literal, porque no momento em que passa a ter significado para o aprendiz entra em cena o componente idiosincrático da significação. Aprender significativamente implica atribuir significados e estes têm sempre componentes pessoais. Aprendizagem sem atribuição de significados pessoais, sem relação com o conhecimento preexistente, é mecânica, não significativa. Na aprendizagem mecânica, o novo conhecimento é armazenado de maneira arbitrária e literal na mente do indivíduo. O que não significa que esse conhecimento seja armazenado em um vácuo cognitivo, mas sim que ele não interage significativamente com a estrutura cognitiva preexistente, não adquire significados. Durante um certo período de tempo, a pessoa é inclusive capaz de reproduzir o que foi aprendido mecanicamente, mas não significa nada para ela (MOREIRA, 1997, p. 6).

As observações de Moreira (1997) incita a deduzir que o uso de mapas conceituais como estratégia de ensino é condizente com

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

uma abordagem de ensino em que a aprendizagem é vista como um processo de ressignificação realidade. Ocorre que nessa perspectiva a aprendizagem significativa se materializa pelo protagonismo do sujeito em construir conhecimento que de algum modo lhe afetam e desafiam a reconstruí-los. Nesse movimento, o uso de mapas conceituais traz implicações para a avaliação que passa a ter uma outra função:

Os mapas conceituais configuram-se excelente estratégia de ensino/aprendizagem, bem como ótima ferramenta avaliativa, uma vez que, no curso de sua estruturação e reestruturação, manifestam-se conflitos cognitivos e espaços para a tomada de consciência sobre discrepâncias, problemas, dificuldades, erros – que, quando analisados, confrontados, discutidos, explorados, apresentam-se como espaços de avanços, superações e, por que não, de autorregulações. (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010, 213).

Nesse ínterim, o uso de mapas conceituais se mostra promissor para repensar o processo ensino aprendizagem como um todo que passa pela elaboração dos objetivos da aula, da seleção do conteúdo, da estratégia de ensino, materiais didáticos e avaliação. Nesse sentido a proposta de trabalhar com mapas conceituais na educação superior também se aproxima dos princípios do construtivismo:

Assim, se pensarmos em uma abordagem construtivista de educação, a aprendizagem passa a ser entendida como uma construção realizada pelo próprio indivíduo por meio das relações que estabelece entre as informações que lhe são apresentadas, e entre elas com seus conhecimentos prévios. Nesse processo, para que a aprendizagem de conceitos seja efetiva, é necessária a conscientização do professor de que ele é o elemento responsável por conduzir o aluno na estruturação do conhecimento. E que, para isto, deve dispor de uma prática pedagógica que torne significativos os conteúdos trabalhados e que realize a interação entre o que vai ser aprendido com a estrutura cognitiva do indivíduo por um processo de assimilação entre antigos e novos significados, visando possibilitar a diferenciação cognitiva. (CARABETTA JÚNIOR, 2013, p. 442).

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

O processo de ensino-aprendizagem não precisa nem deve ser abordado de modo vertical e unilateral, mas conjuntamente respeitando diferentes pontos de vista e concepções de mundo, como pano de fundo a construção do conhecimento de modo dinâmico e autêntico, fazendo com que todos desenvolvam sua criatividade e o senso crítico na elaboração do trabalho. O professor assume aqui o papel de mediador contribuindo para que o estudante construa o conhecimento de modo compartilhado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expressiva ampliação da educação superior no Brasil tem trazido para as universidades grandes desafios, sobretudo, na perspectiva de contribuir para a transformação da sociedade. Aliado ao desafio de contribuir com a construção de uma sociedade mais justa, as universidades vêm passando por rigorosos processos de avaliação que materializam, ao mesmo tempo, o desejo de regular a educação superior e a necessidade de qualificá-la continuamente.

Nesse sentido, a preocupação com a formação do professor da educação superior torna-se uma preocupação dos gestores das universidades. Os professores universitários geralmente não possuem uma formação pedagógica para ensinar nas universidades, em outras palavras, são profissionais liberais que assumem a atividade docente sem o domínio do conjunto de conhecimentos inerentes à tarefa de educar.

A universidade, em sua maioria, continua reproduzindo uma educação tradicional em que os discentes não se apropriam dos conhecimentos necessários ao exercício profissional. Entretanto, embora haja avanços e retrocessos, alguns deles destacados neste artigo, resta mencionar que muitos desafios ainda estão sendo

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

colocados para a reinvenção da aula universitária no Brasil. O mapa conceitual como estratégia é uma das possibilidades de reinventar a aula universitária.

Logo, percebe-se que aprender pode ser interessante e que o ensinar exige qualificação e o conhecimento das estratégias de ensino adequadas a cada ocasião. Remete também a reflexão dos fundamentos teóricos em que se ancoram essas práticas pedagógicas que colocam o estudante como protagonista do processo ensino aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (2005). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: SC: Universidade da Região do Joinville.

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. S. (2016). *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior* / Carlos Tünnermann Bernheim e Marilena de Souza Chauí. – Brasília : UNESCO, 2008. Disponível para acesso em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>>. Acesso em 23 de junho de 2016.

BRASIL (2016). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/96)*. Disponível para acesso em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Publicado em: 20 de dezembro de 1996. Acesso em 25 de maio de 2016.

CARABETTA JÚNIOR, Valter. A Utilização de Mapas Conceituais como Recurso Didático para a Construção e Inter-Relação de Conceitos. *Revista Brasileira de Educação Médica*. 2013.

DEMO, P. (2003). *Pobreza Política, Direitos Humanos e Educação*. Educando para os Direitos Humanos Pautas Pedagógicas para a Cidadania na Universidade. José Geraldo de Sousa Jr. e outros. Ed. Síntese Ltda. Brasília.

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

FREIRE, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Paz e Terra. Rio de Janeiro.

FREIRE, P. (2006). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

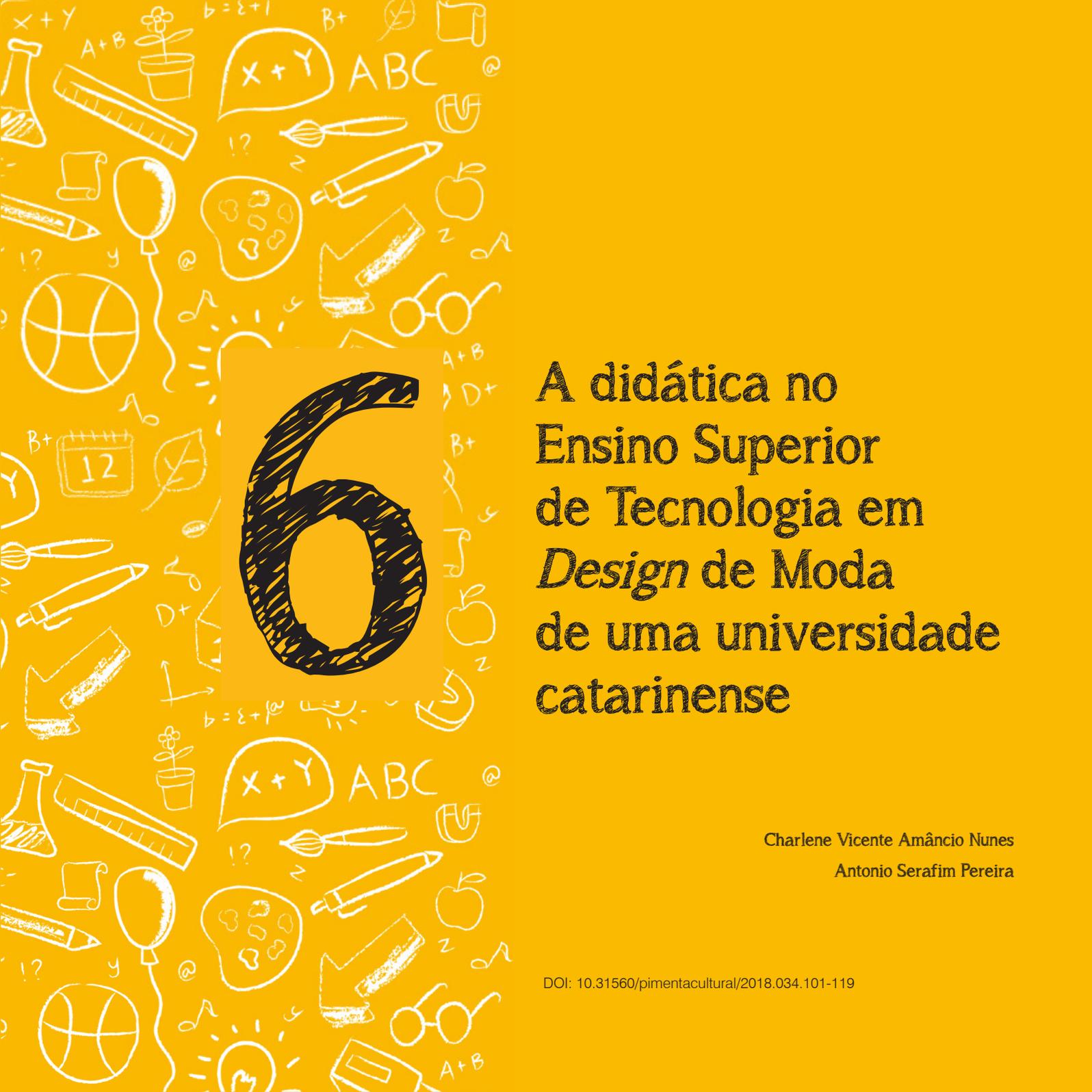
MIZUKAMI, M. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

MOREIRA, M. A. (2012). Mapas conceituais e aprendizagem significativa (Concept maps and meaningful learning). Adaptado e atualizado, em 1997, de um trabalho com o mesmo título publicado em O ENSINO, *Revista Galáico Portuguesa de Sócio-Pedagogia e Sócio-Linguística*, Pontevedra/Galícia/Espanha e Braga/Portugal, N° 23 a 28: 87-95, 1988. Publicado também em *Cadernos do Aplicação*, 11(2): 143-156, 1998. Revisado e publicado em espanhol, em 2005, na *Revista Chilena de Educação Científica*, 4(2): 38-44. Revisado novamente em 2012.

SANTOS, J. A. S. (2016). *Quando as massas no Brasil resolveram sonhar perigosamente: as jornadas de junho na perspectiva de Slavoj Žižek*. Universidade e Sociedade. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Brasília.

SOUZA, Nadia Aparecida de; BORUCHOVITCH, Evely. Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. *Educação em Revista* | Belo Horizonte | v.26 | n.03 | p.195-218 | dez. 2010

UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. -- Brasília.



# 6

## A didática no Ensino Superior de Tecnologia em *Design* de Moda de uma universidade catarinense

Charlene Vicente Amâncio Nunes

Antonio Serafim Pereira

DOI: 10.31560/pimentacultural/2018.034.101-119

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Resumo:

Neste estudo buscamos compreender a didática no Curso Superior de Tecnologia em *Design* de Moda de uma universidade catarinense. Para tal, usou-se a análise dos planos de ensino, observação em sala de aula e entrevista semiestruturada de aprofundamento com os professores pesquisados. Da análise dos dados, evidenciou-se que a aula expositiva se sobressaiu aos demais procedimentos didáticos utilizados com ênfase no ensino voltado ao atendimento das demandas do mercado de trabalho.

Palavras-chave:

Didática. Ensino Superior. Formação Tecnológica.

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

## INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas no ensino superior no sentido de garantir a qualidade do ensino não são recentes, mas expressivas, nas últimas décadas. Conforme Zabalza (2006), entre as mudanças, estão as discussões sobre a didática, inclusive no ensino superior, considerada fundamental no processo de formação dos estudantes. Tal consideração nos levou à reflexão sobre a necessidade de compreender melhor as práticas que são desenvolvidas em sala de aula. Assim, decidimos investigar o tema da didática a partir da seguinte questão-problema: qual a didática praticada pelos professores em sala de aula, no Curso Superior de Tecnologia (CST) em *Design* de Moda oferecido por uma universidade catarinense?, buscando compreender a didática praticada no curso mencionado.

Os CSTs em *Design* de Moda têm crescido consideravelmente nos últimos anos, devido à necessidade econômica do Brasil de elevar a competitividade do setor de confecção do vestuário por meio da profissionalização, o que fez crescer o interesse pelos estudos na área, seja em relação a técnicas específicas da profissão, seja na questão do processo formador. Quanto ao último aspecto, no entanto, foram encontradas, no banco de dados do portal CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior)<sup>1</sup> apenas quatro dissertações de mestrado relacionadas à didática no ensino superior de tecnologia<sup>2</sup> originadas entre 2005 e 2013, a saber: Molleta (2005), Maffesoni (2010), David (2011) e Paez (2013).

Na análise dessas dissertações, foi possível apreender aspectos importantes relativos ao ensino superior de tecnologia,

1. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>.

2. Durante o levantamento dos estudos, vale ressaltar, que não foram encontradas pesquisas até o ano de 2013, sobre a didática nos cursos superiores de tecnologia em *Design* de Moda.

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

destacando-se a formação profissional do professor, suas percepções e reflexões sobre a prática, pressupondo-as primordiais em sua ação docente. Em comum, os estudos ratificam como necessário o trabalho docente para a formação profissional do aluno, expressando a importância da reflexão para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Desse modo, nos vimos instigados a compreender a prática docente no ensino superior de tecnologia. Consideramos, na oportunidade, que a pesquisa neste nível e modalidade atenderia, pelo menos, a três aspectos essenciais: a ampliação das pesquisas sobre a didática no ensino superior de tecnologia; a ampliação do trabalho de Paez (2013)<sup>3</sup> e a contribuição para o repensar da prática docente em sala de aula, especificamente na área do *Design* de Moda.

A pesquisa desenvolveu-se no CST em *Design* de Moda de uma universidade localizada no sul de Santa Catarina, envolvendo seis professores<sup>1</sup> que se dispuseram a participar do processo investigativo. O estudo descritivo realizado pautou-se em três instrumentos para a coleta de dados: análise documental, que incidiu sobre os planos de ensino dos professores participantes da pesquisa; observação em sala de aula (08 horas/aula para cada professor, totalizando 48 horas/aula) e entrevista semiestruturada de aprofundamento.

## DIDÁTICA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Neste segmento, discutimos concepções relativas à didática, a partir da sistematização elaborada por Candau (1984, 1991), nas quais nos pautamos para a análise dos dados da pesquisa.

3. Realizado na mesma instituição em que desenvolvemos a pesquisa descrita neste trabalho.

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Segundo Masetto (1997), a palavra didática adquiriu, historicamente, o significado de “ensinar, instruir, fazendo aprender” (p.12). Isto é, por essa definição, a didática refere-se ao processo que envolve o ensino que tem como propósito a aprendizagem. Ao longo dos anos, conforme este autor, a didática foi influenciada pela concepção de Comênio, que se voltava para a busca de um método único para ensinar a diversas pessoas, passando a ser compreendida como um conjunto de técnicas para o bem ensinar. Nesse sentido, Feldman (2001, p. 15) diz que, na obra de Comênio “a didática ofereceu um guia prático e metódico para levar adiante o ensino, ou seja, prescreveu métodos instrutivos capazes, segundo seus defensores, de assegurar a aprendizagem por parte dos alunos. Buscou criar um artifício para ensinar tudo a todos”. Desse modo, pode-se afirmar que a didática está relacionada a técnicas e métodos para o desenvolvimento do processo de ensino.

De certa maneira, as definições sobre didática estão relacionadas, especificamente, ao processo que envolve o ato de ensinar. Algumas críticas surgiram em resposta ao método de Comênio, que influenciaram, historicamente, as concepções didáticas. Entre elas, conforme Candau (1991), a chamada didática escolanovista. Esse movimento contribuiu para a reflexão de que a didática não se constitui método único a ser aplicado a todos, isto porque os próprios sujeitos da aprendizagem e suas atividades são estruturantes para o método didático. Além disso, rompe, segundo a autora, com o pensamento de que a didática está centrada somente no método do ensino. Denomina o método de Comênio de didática tradicional, que se constituiu num determinado período histórico, mas que ainda hoje influencia fortemente a prática dos professores. Para ela, a didática engloba diferentes elementos, como “o conteúdo, a estrutura e a organização interna de cada área do conhecimento” (CANDAU, 1991, p. 31). Assim, a didática não está somente no método do ensino, mas no trabalho articulado desses diferentes elementos.

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Candau (1991, p. 13) evidencia que o método focado no ensino caracteriza a didática instrumental:

concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, conseqüentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sócio-cultural concreto em que foram gerados.

A concepção instrumental da didática caminha em direção contrária à didática fundamental proposta por Candau (1984), que se consolida no processo de ensino e de aprendizagem, constituída por três dimensões inter-relacionadas na prática pedagógica, – humana, técnica e político-social – consideradas numa perspectiva de totalidade, multidimensional.

A dimensão humana (centrada na pessoa) refere-se ao relacionamento interpessoal e afetivo que se estabelece entre professor e aluno, que deve se expressar nas atitudes de empatia, na apreciação individualizada da pessoa, na consideração dos sentimentos e das experiências do outro. Para Cunha (1989), a relação de troca entre professor e aluno, favorece ao primeiro perceber que pode aprender com o próprio aluno.

A dimensão técnica, por sua vez, refere-se à condição necessária e essencial ao desenvolvimento da prática docente. Nessa dimensão, considera-se a formação profissional do professor, seu domínio técnico e sua capacidade de planejar e desenvolver formas para promover a apropriação do conhecimento pelos alunos. Esse planejamento envolve a seleção de conteúdos, as estratégias de ensino e os instrumentos de avaliação coerentes com a intencionalidade da prática docente, entre outras ações. Parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento da aprendizagem envolve ações intencionais, organizadas, e condições apropriadas, orientadas por objetivos e alicerçadas no projeto político-social. Candau (1984)

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

alerta que se esta dimensão estiver desvinculada das demais, a proposta de ensino torna-se meramente técnica, ratificando a instrumentalização na transmissão de conhecimentos.

Por fim, na dimensão político-social como influenciadora da aprendizagem, consideram-se as posições políticas e sociais dos contextos nos quais estão inseridos professores, alunos e demais integrantes da comunidade escolar. Refere-se ao ensino vinculado às realidades sociais, ou seja, que considera o contexto do próprio aluno e sua capacidade de compreender os conhecimentos adquiridos.

Candau (1984) conclui que as três dimensões, humana, técnica e político-social, definem a perspectiva da didática, e que esta multidimensionalidade faz-se necessária para o processo de ensino e aprendizagem. A integração consciente e articulada dessas três dimensões constitui a didática proposta pela autora como objeto de pesquisa (didática fundamental), cuja base epistemológica orienta o método de investigação na área, que, por sua vez, parte

da análise da prática pedagógica concreta de seus determinantes. Contextualiza a prática pedagógica e procura repensar as dimensões técnica e humana, sempre "situando-as". Analisa as diferentes metodologias explicitando seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam. (CANDAU, 1984, p. 21).

Desse modo, a didática fundamental configura-se como a superação da prática de ensino que se limita às questões de sala de aula, que procura refletir a prática docente além desse limite, isto é, considera as questões da própria instituição educativa e da sociedade. É nesse sentido que conclama Luckesi (1984, p. 30):

A didática só entrará no mérito da questão se servir como mecanismos de tradução prática, no exercício educacional, de decisões filosóficas-políticas e epistemológicas de um projeto histórico de desenvolvimento do povo. A didática, a exercer o

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

seu papel específico, deverá apresentar-se como elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais.

Como se pode perceber são questões que transcendem às técnicas e métodos para a mera transmissão de conteúdos, e que, por sua vez, interferem nos resultados do processo de aprendizagem.

Pelo exposto, evidenciamos duas formas básicas de conceber a didática. A primeira a considera como o método e/ou técnicas para o desenvolvimento do ensino, centrado na transmissão de conhecimentos (didática instrumental). A outra concepção situa a didática para além das técnicas e métodos, designada didática fundamental, que envolve os conhecimentos técnicos, o contexto político-social e as relações humanas numa perspectiva de multi-dimensionalidade. Dimensões que precisam ser consideradas como o ponto de partida para a reflexão de propostas didáticas que superem a mera transmissão de conhecimentos.

São estas referências teóricas que se tomou como aporte para a análise e compreensão da didática desenvolvida no contexto pesquisado, que se descreverá a seguir.

## A DIDÁTICA EXPRESSA NOS PLANOS DE ENSINO DOS PROFESSORES

Para a leitura e análise dos planos de ensino dos professores, estabelecemos duas categorias: procedimentos didático-pedagógicos e habilidades a serem mobilizadas. Da análise do conjunto dos planos de ensino elaboramos sínteses referentes às categorias indicadas. A primeira, sobre os procedimentos didático-pedagógicos, aparece no quadro 1, a seguir.

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

**Quadro 1 – Síntese dos procedimentos  
didático-pedagógicos dos planos de ensino**

Procedimentos didático-pedagógicos	Frequência
Aulas expositivas e dialogadas	23
Aulas práticas	12
Trabalhos em grupos	10
Trabalhos individuais	9
Oficinas	7
Exercícios	5
Situação-problema	4
Vídeo	4
Simpósio	1
Visita técnica	1
Prova escrita	1
Estudo de caso	1

Observação: A frequência corresponde ao número de entrada do procedimento nos planos de ensino considerados.

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos planos de ensino.

Em relação aos procedimentos didático-pedagógicos, os planos indicaram uma diversidade de estratégias. Deles, sobressaíram-se as aulas expositivas e dialogadas. De acordo com Candau (1984), historicamente se tem atribuído à aula expositiva como indicador da didática instrumental, confirmada nas aulas observadas, que serão descritas adiante.

Na sequência, aparecem as aulas práticas, trabalhos em grupos e individuais, seguidos de oficinas, exercícios, situação-problema e vídeos. Os procedimentos: simpósio, visita técnica, prova escrita e estudo de caso foram os menos indicados (apenas uma vez). Há certa tendência de se considerar que estes procedimentos como indicadores de uma didática fundamental, uma vez que podem favorecer uma relação de troca de conhecimentos entre professor e aluno e entre aluno e aluno. Nesse sentido, entende-se que estes procedimentos podem promover a participação ativa dos

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

alunos no processo de aprendizagem e a possibilidade de irem além da mera reprodução de conhecimento. Conforme observado em sala de aula, dos procedimentos previstos, os trabalhos em grupos foram os que se aproximaram da didática fundamental.

Em relação às habilidades expressas nos planos de ensino, conforme o quadro 2, a habilidade de identificar foi a mais frequentemente prevista nos planos de ensino. Em seguida, destacaram-se as habilidades de interpretar, aplicar, distinguir, elaborar e executar. As habilidades de desenvolver, descrever, relacionar, selecionar, calcular e analisar apareceram com menor frequência. As habilidades de definir, nomear, comunicar, diagnosticar, explicar e supervisionar foram previstas apenas uma vez.

**Quadro 2 – Síntese das categorias dos planos de ensino – habilidades a serem desenvolvidas**

Habilidades a serem mobilizadas	Frequência
Identificar	15
Interpretar	11
Aplicar	11
Distinguir	8
Executar	8
Elaborar	7
Descrever	4
Relacionar	4
Selecionar	3
Calcular	3
Analisar	2
Definir	1
Nomear	1
Comunicar	1
Diagnosticar	1
Explicar	1
Supervisionar	1

Observação: A frequência corresponde ao número de entrada da habilidade nos planos de ensino considerados.

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos planos de ensino.

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Tais habilidades, com exceção da habilidade de identificar, pressupõem a mobilização cognitiva do aluno para além da reprodução de conteúdo. Nesse sentido, verificou-se que a proposta de ensino, prevista pelos professores, sugere uma didática fundamental. No entanto, observou-se, em sala de aula, que a reprodução de conhecimento ficou mais evidente, aproximando-se da didática instrumental.

Descrita a análise dos planos de ensino, descrevemos e analisamos, no próximo segmento, as observações realizadas em relação à atuação, em sala de aula, dos professores participantes da pesquisa.

## OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Com o objetivo de analisar a didática praticada em sala de aula e estabelecer sua relação com os procedimentos didático-pedagógicos e habilidades, previstas nos planos de ensino, observou-se as aulas dos seis professores<sup>4</sup> participantes da pesquisa. No quadro 3, como se pode perceber, oito habilidades estavam previstas. Dentre elas, as habilidades de interpretar e aplicar se destacaram como as mais frequentes. As demais, a de distinguir, diagnosticar, explicar, executar e supervisionar, foram previstas apenas uma vez. Na ação dos professores para o desenvolvimento de tais habilidades, sobressaíram-se as aulas expositivas. Cinco dos seis professores utilizaram-se deste procedimento, tanto em aulas teóricas quanto nas práticas<sup>5</sup> em laboratórios. Os trabalhos

4. Visando preservar a identidade dos pesquisados, os professores, os professores serão identificados por letras: A, B, C, D, E e F.

5. As aulas teóricas compreendem aquelas que se referem a informações e/ou conceitos pertinentes aos conteúdos das disciplinas; as práticas constituem as aulas que se desenvolvem em laboratórios, implicando em execução.

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

em grupos, aulas práticas e vídeos foram utilizados, cada um deles, por dois professores; o trabalho individual e exercícios foram utilizados, cada um, por um professor.

**Quadro 3 – Descrição das habilidades e procedimentos didático-pedagógicos previstos nos planos de ensino das disciplinas/ aulas observadas**

Aulas observadas	Habilidades a serem mobilizadas	Procedimentos didáticos-pedagógicos
Professora A	Diagnosticar	Trabalhos em grupos
Professora B	Interpretar, distinguir e explicar.	Aulas expositivas, trabalhos em grupos e vídeo.
Professora C	Interpretar, executar e supervisionar.	Aulas práticas e expositivas.
Professora D	Executar	Aulas expositivas e trabalho individual.
Professora E	Aplicar	Aulas expositivas, vídeo e exercícios.
Professor F	Interpretar	Aulas práticas e expositivas.

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos planos de ensino das /disciplinas/aulas observadas.

A predominância das aulas expositivas, dentre as aulas observadas, está coerente com a proeminência da indicação deste procedimento nos planos de ensino. Apesar de a maioria das habilidades serem mobilizadas através dos procedimentos didático-pedagógicos utilizados pelos professores, o saber técnico ficou evidenciado. A evidência na transmissão dos conhecimentos e do caráter técnico aproxima-se da didática instrumental, caracterizada por Candau (1991, p. 13) como o “conjunto de conhecimentos técnicos sobre o como fazer pedagógico”.

A seção seguinte descreve e analisa as entrevistas de aprofundamento, com base nos dados obtidos na análise dos planos de ensino e observações feitas em sala de aula.

## ENTREVISTAS DE APROFUNDAMENTO

Inicialmente, importa destacar que as categorias de análise das entrevistas foram elaboradas a partir dos dados que emergiram dos planos de ensino e observação das aulas.

A primeira categoria trata dos aspectos considerados na organização da aula. Nesse sentido, questionou-se os professores sobre o que consideram como importantes para a organização das aulas. As respostas apontaram que o conteúdo é o aspecto mais considerado. Esta informação foi evidenciada nas respostas da maioria dos professores entrevistados, conforme pode ser observado no quadro 4, seguida dos aspectos: mercado de trabalho, competência profissional, objetivos do curso, tempo e estratégias de ensino.

**Quadro 4 – Aspectos considerados na organização da aula**

Aspectos considerados	Frequência
Conteúdos	5
Mercado de trabalho	3
Competência profissional	1
Objetivos do curso	1
Tempo	1
Estratégias de ensino	1

Fonte: elaborado pelos autores a partir das entrevistas com os professores.

Em suas falas, no entanto, os professores não se referiram aos aspectos relacionados às questões humanas, sociais e culturais. Isto é, os professores aparentemente não cogitam em desenvolver uma didática que supere os simples mecanismos e técnicas de transmissão de conhecimento. Segundo Luckesi (1984), a didática necessária atualmente envolve a prática educativa pensada de modo crítico na consideração da realidade política e social da comunidade trazida para o contexto da instituição educativa.

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Na segunda categoria, relativa aos aspectos considerados mais importantes na elaboração do plano de ensino, conforme o quadro 5, os conteúdos reapareceram na fala de três professores como sendo o item mais importante. A seguir aparece o mercado de trabalho e a competência profissional, citados por dois professores. Nas demais respostas, os respondentes referenciaram diferentes aspectos, dentre eles, habilidades/atitudes e o interesse do aluno.

**Quadro 5 – Aspecto(s) mais importante(s) na organização da aula**

Aspectos mais importantes	Frequência
Conteúdos	3
Competência profissional	2
Mercado de trabalho	2
Avaliação	1
Habilidades e atitudes	1
Objetivos do curso	1
Interesse do aluno	1

Fonte: elaborado pelos autores a partir das entrevistas com os professores.

O alinhamento do conteúdo com o mercado de trabalho é reafirmado como o aspecto mais importante pelo professor F: “Eu sempre procuro passar o que é feito na fábrica [...]. Então, para os meus alunos eu penso que isto é importante”. A preparação do aluno para o mercado de trabalho, ressaltada pelo professor, deixa transparecer que o ensino profissional se centra mais nos conhecimentos técnicos, caracterizador de uma didática mais instrumental.

A terceira categoria compreendeu a seleção da metodologia e suas razões. Conforme o quadro 6, os motivos da seleção foram diversos. Dois professores atribuíram suas escolhas à própria experiência profissional, enquanto outros se preocuparam com a prática do mercado, a facilidade de visualização pelo aluno, a possibilidade de relacionar a realidade do aluno com a bibliografia e a introdução ao conteúdo.

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

**Quadro 6 – Seleção da metodologia e suas razões**

Razões da seleção	Frequência
Experiência	2
Conhecimento prático e mercado de trabalho	1
Facilidade de visualização por parte do aluno	1
Possibilidade de relacionar a realidade do aluno com a bibliografia	1
Introdução ao conteúdo	1

Fonte: elaborado pelos autores a partir das entrevistas com os professores.

As respostas obtidas nesta categoria trouxeram razões diversas para a utilização da metodologia. A aula expositiva utilizada por cinco dos seis entrevistados teve diferentes intencionalidades; cada qual tinha o objetivo de desenvolver as habilidades previstas em suas disciplinas.

Na quarta categoria, os professores foram questionados sobre se a metodologia que utilizaram foi apropriada para o desenvolvimento da habilidade prevista em seus planos de ensino. Buscou-se, nesta questão, compreender a percepção dos professores sobre as situações didáticas observadas. Em todas as respostas, as considerações foram positivas. Esta compreensão que os professores têm não se confirmou na prática de dois dos entrevistados. Nas aulas dos demais professores, observou-se que as situações oportunizadas possibilitaram o desenvolvimento das habilidades de acordo com o previsto nos planos.

Por fim, a última categoria refere-se à preocupação que os professores têm com o ensino que é desenvolvido no curso. Nesse sentido, relataram preocupações com o desenvolvimento intelectual do aluno; a formação enquanto seres humanos; a relação entre teoria e prática; a avaliação do aluno; o atendimento às necessidades do mercado; a utilização da metodologia por competências; o excesso

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

de aplicação dos conteúdos voltados à prática da empresa e a motivação.

Importa referenciar que a preocupação com o envolvimento do aluno no processo de sua aprendizagem foi pouco referenciada na fala dos professores, primordialmente, no que se refere à consideração dos saberes dos discentes apropriados no processo das suas relações sociais. Essa questão é considerada importante para a aprendizagem, como ressalta Candau (1989). Para a autora, a aprendizagem será tão mais consistente se o ensino vincular-se às realidades sociais, ao contexto do próprio aluno e à sua capacidade de compreender os conhecimentos adquiridos, o que a autora chama de didática fundamental.

Em suma, duas questões básicas aparecem nas preocupações dos professores: o ensino alinhado às necessidades do mercado e a necessidade de romper com essa lógica ou ampliá-la em prol de uma formação crítica e humana. Entretanto, o que se evidenciou, na maioria das aulas observadas, foi o ensino baseado em instruções técnicas, característico da didática instrumental (CANDAU, 1984).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo empreendido, tomando como referência teórica a didática instrumental e fundamental proposta por Candau (1984) para a análise dos planos de ensino, das aulas observadas e dos discursos dos professores, foi possível compreender que as dimensões humanas, político-sociais, as dimensões humanas e político-sociais, constitutivas da didática fundamental, configuram-se como fragilidades no planejamento e nas ações docentes dos professores, que se centram mais na dimensão técnica, característica da

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

didática instrumental. A utilização frequente de aulas expositivas, pautadas em conhecimentos informativos, e sua consequente reprodução pelos alunos, aliadas à ênfase ao atendimento ao mercado de trabalho, ficaram evidenciadas nos planos de ensino, nas aulas observadas e nas falas dos professores.

Na prática dos professores, identificamos certa sobrevalorização dos conhecimentos técnicos, tendo como justificativa o atendimento às necessidades do mercado de trabalho, o que, de certa forma, atende às diretrizes curriculares previstas para o curso. Entretanto, põe em segundo plano o desenvolvimento da pesquisa e a formação profissional crítico-reflexiva.

A proximidade dos entrevistados com a didática instrumental sugere levantar algumas hipóteses sobre as circunstâncias que influenciam os professores a adotarem tal didática. Entre elas, destaca-se a formação do professor para atuar no ensino superior, isto porque, de acordo com Cunha (1989), a prática pedagógica exercida pelo docente é condicionada pela sua formação. Assim, as atividades de ensino que propõem têm base em suas próprias experiências e convicções. Neste caso, pode-se afirmar que prevalece a didática da experiência.

Outra hipótese é a questão política, que, conforme Cunha (2004, p. 21), condiciona as ações na universidade e caracteriza o trabalho docente. Nesse sentido, consideram-se as diretrizes dos CSTs como influenciadoras. Nelas existe a predominância, como referido anteriormente, das áreas profissionais demandadas pelo mercado de trabalho, que orientam, entre outros aspectos, a elaboração do perfil profissional e a matriz curricular dos cursos. Vale dizer, que as diretrizes visam, principalmente, à formação de profissionais com domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Ou seja, as competências devem estar em sintonia com o mercado de trabalho, fato que acaba condicionando

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

os professores a direcionar suas práticas, exclusivamente, ao atendimento do desenvolvimento técnico, aliado à sua própria formação.

Diante da predominância da didática instrumental e das hipóteses levantadas, acredita-se que o ponto de partida para repensar a prática docente no campo da didática, no contexto pesquisado, a formação docente sistemática, no nosso entender, se vislumbra como significativa possibilidade. Principalmente, se se pretende encontrar espaços para a superação da mera transmissão de conhecimentos, em prol da emancipação humana, dando lugar à produção do conhecimento.

Por fim, espera-se que os dados da pesquisa realizada possam subsidiar a reflexão sobre a didática desenvolvida nos cursos superiores de tecnologia, em especial em do Design de Moda, visto que não se pode perder de vista as demandas industriais, mas também não se pode abrir mão de formar profissionais pensantes e críticos. Que seja possível, nos Cursos Superiores de Tecnologia, pensar a didática fundamental para praticá-la de forma sistemática e intensa!

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 436, de 05 de abril de 2001. *Cursos superiores de tecnologia: formação de tecnólogos*. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2013.

CANDAUI, Vera M. *A didática em questão*. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Rumo a uma nova didática*. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

CUNHA, Isabel C. *O bom professor e sua prática*. São Paulo: Papyrus 1989.

DAVID, Simone. *Práticas reflexivas de professores no ensino tecnológico*. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos (SP).

FELDMAN, Daniel. *Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, Cipriano C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. (Org.). *A didática em questão*. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

MAFFESONI, Cristiane C. O. *Professores universitários de cursos de tecnólogos: uma discussão dos saberes docentes*. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista, São Paulo (SP).

MASETTO, Marcos T. *Didática: a aula como centro*. São Paulo: FTD, 1997.

MOLLETA, Izabelle C. *A prática pedagógica nos cursos superiores de tecnologia*. 2005. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba (PR).

PAEZ, Fabiana M. *A formação continuada de professores na educação profissional tecnológica de graduação: das necessidades para a tessitura de possibilidades*. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma (SC).

RAYS, Oswaldo A. Pressupostos teóricos para o ensino da didática. In: CANDAU, Vera M. (Org.). *A didática em questão*. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

VASCONCELOS, Maria L. M. C. *A formação do professor de 3º grau*. São Paulo: Pioneira, 1996.

ZABALZA, Miguel. *Uma nova didática para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior*. Texto para sessão solene ao 95º. Aniversário da Universidade do Porto. Portugal: U. Porto, 2006.

voltar ao  
**Sumário**

ÍNDICE REMISSIVO

- A**  
afro-brasileira 60  
aprendizagem 16, 19, 20, 26, 27, 28,  
29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37,  
38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45,  
50, 52, 53, 55, 56, 64, 80, 86,  
87, 90, 92, 93, 94, 96, 97, 98,  
99, 100, 105, 106, 107, 108,  
110, 116  
aprendizagem hipermídia 31  
Atividades de Estudo 47, 48, 49, 50, 52,  
53, 54, 64, 65
- C**  
Ciência da Religião 68, 74, 75, 77, 78,  
79, 80, 82, 83, 84  
cientistas das religiões 78  
cosmovisão plurirreligiosa 77  
crianças 14, 19, 20, 42, 51, 58, 73
- D**  
desafio 18, 29, 30, 38, 40, 43, 63, 88,  
93, 98, 119  
Design de Moda 102, 103, 104, 118  
desigualdades 15, 18  
diálogo inter-religioso 77, 80, 82  
didática 56, 102, 103, 104, 105, 106,  
107, 108, 109, 110, 111, 112,  
113, 114, 116, 117, 118, 119  
didática escolanovista 105  
didática instrumental 106, 108, 109,  
111, 112, 116, 117, 118  
diversidade religiosa 67, 69, 70, 73, 74,  
75, 79, 80, 83  
docência 78, 88, 90  
docente 84, 88, 90, 91, 92, 95, 96, 98,  
104, 106, 107, 117, 118
- E**  
educação 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20,  
22, 23, 24, 25, 37, 49, 68, 75,  
76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 86,  
87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 97,  
98, 99, 106, 107, 119
- emoção 40  
ensinagem 86, 99  
ensino 19, 20, 22, 30, 34, 49, 53, 55, 57,  
68, 69, 71, 72, 74, 75, 77, 78,  
80, 82, 83, 86, 87, 89, 90, 91,  
92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99,  
100, 102, 103, 104, 105, 106,  
107, 108, 109, 110, 111, 112,  
113, 114, 115, 116, 117, 119  
Ensino Religioso 67, 68, 69, 70, 73, 74,  
75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82,  
83, 84  
ensino superior 20, 103, 104, 117, 119  
escola 14, 20, 22, 49, 55, 75, 76, 82  
estratégia 55, 57, 64, 86, 87, 94, 95, 96,  
97, 99, 100
- F**  
formação 19, 20, 49, 51, 52, 57, 64, 75,  
76, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 86,  
87, 88, 89, 90, 91, 98, 103, 104,  
106, 115, 116, 117, 118, 119
- G**  
gamificação 27, 28, 29  
gamificado 26, 27, 30, 33, 43
- H**  
habilidades 19, 79, 108, 110, 111, 112,  
114, 115  
hipermídia 27, 28, 29, 30, 31, 33, 43, 44  
história em quadrinhos 26, 27, 30, 34,  
42, 43
- I**  
igualdade 15, 16, 18, 19, 69, 70, 82  
imersão 31, 40  
inclusão 11, 13, 14, 18, 22, 23, 24, 83  
interação 30, 31, 36, 37, 43, 90, 97
- L**  
Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
Brasileira 89, 99  
liberdade 41, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74,

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

- 80, 81, 92  
liberdade religiosa 68, 70, 71, 72, 73, 80  
LIBRAS 35, 39, 40, 42
- M**  
mapa 53, 55, 57, 58, 59, 60, 63, 86, 94,  
95, 96, 99  
metodologia 14, 27, 34, 48, 50, 114,  
115  
mobilidade 69  
Moda 101, 102, 103, 104, 118  
modelos de Ensino Religioso 68, 74,  
75, 82  
mudanças sociais 86  
multilinearidade 34  
multiplicidade religiosa 70
- N**  
narrativa 28, 31, 34, 36, 37, 38, 40, 41,  
42, 43, 45  
novas tecnologias 93  
novo paradigma 77, 78, 82, 84
- O**  
Objetivos de Desenvolvimento do  
Milênio 14  
Objetivos de Desenvolvimento Sustentá-  
vel 12, 13, 14, 15, 25  
ODM 14, 15, 18  
ODS 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 24, 25  
organização da aula 113, 114
- P**  
pedagogia 92  
pesquisa-ação 50, 54, 55  
plano de ensino 114  
pluralismo 74, 75, 76, 77  
pobreza 14, 15, 16  
prática educacional 28  
procedimentos didático-pedagógicos  
108, 109, 111, 112  
processo de aprendizagem 27, 28, 31,  
108, 110  
professores 20, 23, 55, 63, 81, 82, 83,  
86, 87, 88, 90, 91, 98, 102, 103,  
104, 105, 107, 108, 111, 112,  
113, 114, 115, 116, 117, 118,  
119
- psico-intelectual 55, 64  
psíquico-intelectual 50, 52, 65
- R**  
recompensas 39  
recurso didático 50  
religiões 57, 60, 69, 70, 73, 75, 77, 78,  
81, 82, 83
- S**  
software 53, 56, 57, 60, 63  
sustentabilidade 11, 13, 14, 20, 21, 22,  
23, 24, 25
- T**  
Teoria da Atividade 48, 49, 50, 51, 52,  
53, 54, 65  
tolerância religiosa 68  
transversal 13, 14, 18, 22
- U**  
universidade 19, 86, 87, 88, 89, 90, 94,  
98, 99, 102, 103, 104, 117

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

## SOBRE OS AUTORES

### ANTONIO SERAFIM PEREIRA

Mestre (Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul – PUCRS) e doutorado em Educação (Universidade de Santiago de Compostela-USC, Espanha). Pós-doutorado em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade de Buenos Aires, Argentina. Docente pesquisador do Curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), onde coordena o FORGESB, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Gestão e Formação na Educação Básica. E-mail: asp@unesc.net

### ARLINDO NASCIMENTO ROCHA

É natural do arquipélago de Cabo Verde e reside no Brasil desde 2012. Atualmente é Doutorando; Mestre em Ciência da Religião pela PUC-SP - 2014/2016; Pós-Graduado - Lato Sensu - Especialização em Administração, Supervisão, Orientação Educacional e Pedagógica pela UCP - 2013/2015; foi aluno 'especial' do Curso de Pós-Graduação em Filosofia da PUC-RIO - 2012/2013; possui Licenciatura em Filosofia pela UniCV - 2006/2011; é formado em Pedagogia (Formação Inicial de Professores do E.B.I.) pelo I.P.M -1997/2000; foi professor do Ensino Básico Integrado, Gestor Educacional e Supervisor do Curso de Formação de professores (EAD) do I.P.M - 2000/2005; foi professor Pré- experimentador na implementação da Abordagem por Competência (APC) – 2009/2012; é autor da obra *Entretextos: coletânea de textos acadêmicos.* – 1ªed. – Rio de Janeiro: Editora PoD, 2017. E-mail: arlindonascimentorocha@gmail.com

### CHARLENE VICENTE AMÂNCIO NUNES

Graduada em Tecnologia em Moda e Estilo (2004); especialização em MBA em Gestão Empresarial (2007) e Mestrado em Educação (2014) pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Atua profissionalmente no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial na Unidade SENAI/Criciúma/SC como Professora e Coordenadora do Curso Superior de

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Tecnologia em Design de Moda da UNESC/SENAI. É autora e coordenadora dos cursos de pós- graduação lato sensu em Modelagem do Vestuário; Comunicação e Produção de Moda da UNESC/SENAI e coordenadora da modalidade de cursos técnicos. E-mail: charlene\_fashion@hotmail.com

DANILO BARBOSA DE ARRUDA

Doutorando em Ciências Ambientais (PPGCA), Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), com participação no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, Centro de Estudios del Desarrollo Regional y Políticas Públicas (CEDER), Universidad de Los Lagos (ULagos), Chile. Mestre em Gestão Ambiental (UFPB) e Bacharel em Direito (UFMG). E-mail: danilobarbosa@gmail.com

GLÁDIS BORIM

Graduada em História pela Universidade Federal de Santa Maria (1992), Especialização em Informática na Educação pelo Centro Universitário Franciscano (2002), Especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2010), Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede pela UFSM (2015). Servidora Pública Federal, cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, lotada no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria/UFSM, na secretaria do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica. Possui experiência na docência de anos iniciais e finais do ensino fundamental na rede pública de educação, em tutoria a distância e na gestão de polo presencial para cursos técnicos à distância, na gestão escolar e funções administrativas. E-mail:gladis@ctism.ufsm.br

LEIA MAYER EYNG

Possui graduação em Psicologia pelo Centro Universitário de Estácio de Sá de Santa Catarina (2012), graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000) e mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Atualmente é sócio-proprietária da CogniAção Terapia Cognitiva Comportamental Ltda.

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Experiência docente de 14 anos no Ensino Superior. Parecerista para curso(s) de Psicologia e Serviço Social da Avaliação de Cursos Superiores do Guia do Estudante (GE) 2017, 2016, 2015. E-mail: leiamayer@gmail.com

#### LEILA MARIA ARAÚJO SANTOS

Possui graduação em Sistemas de Informação pelo Centro Universitário Franciscano (2000), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2003) e doutorado em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: mídias na educação, formação de professores, informática na educação, novas tecnologias de comunicação e informação e tecnologia educacional. E-mail: leilamas@gmail.com

#### PATRICIA BIEGING

Doutora em Ciências da Comunicação (ECA-USP), Mestre em Educação, na linha Educação e Comunicação (UFSC), especialista em Propaganda e Marketing e graduada em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda. É parecerista do Programa FUMDES - Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. É avaliadora Ad Hoc de Periódicos Nacionais e Internacionais. Faz parte do Comitê Editorial Científico da Editora Pimenta Cultural. Trabalha com comunicação há 23 anos. É palestrante e consultora nas área de comunicação e educação. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em telecomunicação, planejamento e marketing corporativo e cultural. Suas publicações abordam temas ligados a: televisão, transmídia, identidade cultural, experiências estéticas, práticas culturais e de consumo e, especialmente, cinema interativo. Possui artigos publicados em congressos e periódicos nacionais e internacionais. Em 2011 publicou o livro sob título: "Populares e Perdedores: crianças falam sobre os estereótipos da mídia". Possui experiência de trabalho e estudos no exterior. E-mail: pbieging@gmail.com

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

## RAUL INÁCIO BUSARELLO

Doutor e Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, na área de pesquisa Mídia e Conhecimento. Graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda e Pós-graduado em Design Gráfico e Estratégia Corporativa. Faz parte do Comitê Editorial Científico da Editora Pimenta Cultural. É avaliador Ad Hoc da Revista Vozes e Diálogo da Universidade do Vale do Itajaí. Tem vivência acadêmica e profissional no exterior, tendo estudado Cinema em Nova Iorque, EUA. Como diretor e roteirista participou da produção de uma dezena de curtas e um longa metragem. Tem experiência na área de Comunicação com ênfase em Arte, Cinema, Design e Inovação, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativa hipermediática, artes visuais, animação gráfica e audiovisual, cinema, história em quadrinhos, design gráfico, gestão de marcas, indústria cultural, publicidade, mercadologia e criação/produção publicitária. Em 2009 foi premiado pela criação da marca comemorativa dos 60 anos do Museu de Arte de Santa Catarina. Em 2013 recebeu um prêmio latinoamericano pelo desenvolvimento de objeto de aprendizagem que permite à pessoas surdas aprenderem conceitos de representação gráfica através de histórias em quadrinhos hipermedia. Em 2014 o seu projeto de doutorado classificou-se em primeiro lugar no Painel Científico EGC/2014 na área de Mídia e Conhecimento, da UFSC. Atualmente é diretor de criação da Pimenta Cultural e docente da Escola de Artes, Arquitetura, Design e Moda da Universidade Anhembi Morumbi. E-mail: raulbusarello@gmail.com

## RICARDO LUIZ DE BITTENCOURT

Possui graduação em Pedagogia e Licenciatura em Filosofia, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Na rede pública estadual atua na EEB Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos como docente no Curso de Magistério. Foi coordenador do curso de Pedagogia (1997-2005; 2011-2017), Diretor de Graduação (2005-2007), Diretor da Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação (2007-2009) e Pró-Reitor de Ensino de Graduação da UNESC (2009-2010). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores. Atualmente é Coordenador Adjunto no curso de

**Aprendi  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

Pedagogia e Assessor Técnico e Pedagógico da Pró-Reitoria Acadêmica da UNESC. É professor no curso de Pedagogia desde 1994 atuando nas disciplinas de Pedagogia e Profissão Docente, Didática e Psicologia da Aprendizagem. Atua como professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Nos PPGs em Ciências da Saúde e Ciências Ambientais ministra a disciplina Metodologia do Ensino Superior. Coordena o Subprojeto Interdisciplinar do Programa de Iniciação à Docência (2014-2017). É líder do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. É editor da Revista Saberes Pedagógicos do curso de Pedagogia. Atua como parecerista em diversas revistas científicas do campo da educação. Orienta trabalhos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Dissertações), Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ) e Especialização lato sensu nas áreas de Educação bem como na coordenação de projetos de extensão. É membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia da UNESC. Associado da ANPED. E-mail: rib@unesc.net

**TAÍS FIM ALBERTI**

Psicóloga, Mestre (UFSM) e Doutora (UFRGS) em Educação. Professora Adjunta III do Departamento de Psicologia da UFSM e do Programa de Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER/UFSM). Vice-Líder do Grupo (CNPq): Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais em Rede (GEPETER) e Líder do Grupo (CNPq): Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Psicologia e Educação (GEPEPE). Atua principalmente nas linhas de pesquisa Psicologia, Educação e Gestão de Tecnologias Educacionais em Rede nos temas: processos de ensino-aprendizagem mediados por tecnologias, atividades de estudo desenvolvimentais, educação a distância, ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, educação dialógico-problematizadora, psicologia e escola. E-mail: tfalberti@gmail.com

**VANIA RIBAS ULBRICHT**

É licenciada em Matemática, com mestrado e doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC. Foi professora visitante da Universidade Federal do Paraná no Programa de Pós-Graduação em Design (2012 -

**Aprender  
Azagem**  
na atualidade dos saberes  
às práticas

voltar ao  
**Sumário**

2014). Pesquisadora da Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne). Presta serviço voluntário no PPEGC da UFSC. Foi bolsista em Produtividade e Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora de 2009 a 2013, DT/CNPq. Coordenadora do projeto: Mídias, Tecnologias e Recursos de Linguagem para um ambiente de aprendizagem acessível aos surdos, aprovado pelo CNPq através da Chamada N° 84/2013 Mcti-Secis/Cnpq-Tecnologia Assistiva / B - Núcleos Emergentes Foi bolsista do CNPq na modalidade DTI-A. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: acessibilidade, ensino-aprendizagem, hipermídia, design de hipermídia e geometria descritiva. E-mail: vrulbricht@gmail.com

