

GRANDES TEMAS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

ANTONELLA CARVALHO DE OLIVEIRA
(Organizadora)

 **Atena**
Editora

Ano 2018

ANTONELLA CARVALHO DE OLIVEIRA

(Organizadora)

Grandes Temas da Educação Nacional

Atena Editora

2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

G752 Grandes temas da educação nacional / Organizadora Antonella Carvalho de Oliveira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.
– (Grandes Temas da Educação Nacional; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-85107-28-4

DOI 10.22533/at.ed.284180509

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Professores – Condições de trabalho. 4. Professores – Formação.
I. Oliveira, Antonella Carvalho de. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHADOR INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL – SUA IDENTIDADE ENTRE SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO ATO INTERPRETATIVO	
Silvana Elisa de Morais Schubert Ronaldo Quirino da Silva	
CAPÍTULO 2	16
EDUCAÇÃO MUSICAL: O QUE AS PESSOAS SURDAS NOS DIZEM?	
Tatiane Ribeiro Morais de Paula Patrícia Lima Martins Pederiva	
CAPÍTULO 3	33
A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO PSICOINTELLECTUAL E EMOCIONAL NA INFÂNCIA.	
Tamires Rodrigues Lisaura Maria Beltrame	
CAPÍTULO 4	44
A DESCONSTRUÇÃO DO DIREITO DA CRIANÇA BRINCAR NO SÉCULO XXI	
Isabela Gonçalves de Oliveira Maria Lúcia Vinha	
CAPÍTULO 5	57
ALGUMAS IDEIAS SOBRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Raquel de Abreu Fochesato Quidigno Sérgio Camargo Tania Teresinha Bruns Zimer	
CAPÍTULO 6	65
BRINQUEDO: PRÁTICA INTERDISCIPLINAR EM PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Karolyne Amancio de Paula	
CAPÍTULO 7	73
A APRENDIZAGEM DOS PÓS-GRADUANDOS POR MEIO DE SEMINÁRIOS DE PESQUISA	
Cláudia Sebastiana Rosa da Silva Sônia de Fátima Radvanskei Wilson da Silva	
CAPÍTULO 8	86
A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR: NUANCES E REFLEXÕES	
Letícia Schneider Caroline Elizabel Blaszkó	
CAPÍTULO 9	96
A AULA-PASSEIO DE CÉLESTIN FREINET E OS CURSOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSÍVEIS	

ENCONTROS PARA BRECAR A EROÇÃO CULTURAL PRODUTO DA MODERNIZAÇÃO AGRÍCOLA
(UMA PROPOSTA METODOLÓGICA)

Manoel Adir Borges Kischener
Everton Marcos Batistela

CAPÍTULO 10 108

A CONTRIBUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM TURMA DE PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Karolyne Amancio de Paula

CAPÍTULO 11 121

A TEORIA DA APRENDIZAGEM MEDIADA DE REUVEN FEUERSTEIN: UMA PROPOSTA DE
MÉTODO DE ENSINO PARA OS “CONCEITOS MATEMÁTICOS DE RAZÃO E PROPORÇÃO”
UTILIZANDO PROPORÇÃO ÁUREA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA

Isali Lijó
Aldicea Craveiro de Lima Ferreira

CAPÍTULO 12 127

(DES) IGUALDADE DE GÊNERO E CURRÍCULO À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS UNIVERSAIS E
DAS MULHERES

Franciéli Arlt Lopes
Verônica Gesser

CAPÍTULO 13 142

NÍSIA FLORESTA E A CONSTITUIÇÃO DE ESPAÇOS PARA MULHER BRASILEIRA POR MEIO DA
EDUCAÇÃO

Isabel Francisco de Oliveira Barion
Gizeli Fermino Coelho
Raquel dos Santos Quadros
Maria Cristina Gomes Machado

CAPÍTULO 14 156

EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E SABERES: A RELEVÂNCIA DA PESQUISA NO CONTEXTO
ESCOLAR EM TEMPOS DE MEGAEVENTOS ESPORTIVOS

Silvia Christina de Oliveira Madrid

CAPÍTULO 15 170

EDUCAÇÃO NO CAMPO: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E ESPECIFICIDADES LOCAIS

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro
Enivaldo Assenço de Souza

CAPÍTULO 16 185

EXPOSIÇÃO DE AUTORIAS: ABRINDO CAMINHO PARA LEITURA E ESCRITA - RELEITURA E
COAUTORIA DA OBRA ABRINDO CAMINHO DE ANA MARIA MACHADO.

Genilda Alves Nascimento Melo
Célia Maria Jesus dos Santos
Andreia Quinto dos Santos

SOBRE A ORGANIZADORA..... 197

A APRENDIZAGEM DOS PÓS-GRADUANDOS POR MEIO DE SEMINÁRIOS DE PESQUISA

Cláudia Sebastiana Rosa da Silva

Centro Universitário Internacional UNINTER -
Escola Superior de Educação
Curitiba – PR

Sônia de Fátima Radvanskei

Centro Universitário Internacional UNINTER -
Escola Superior de Educação
Curitiba – PR

Wilson da Silva

Centro Universitário Internacional UNINTER -
Escola Superior de Educação
Curitiba – PR

RESUMO: Este artigo discute a importância do seminário de pesquisa como estratégia metodológica utilizada nos cursos de pós-graduação para que ocorra uma aprendizagem significativa. Delinear-se-á aspectos relacionados a essa aprendizagem para refletir e reconstruir a prática pedagógica dos pós-graduandos em Educação. A pesquisa é de cunho qualitativo fundamentada na apresentação da metodologia do seminário segundo Severino (2000) como uma proposta de discussão, aprofundamento e compreensão dos textos na construção de conceitos estudados. Ampliou-se e discutiu-se o conceito de aprendizagem significativa e mapas conceituais, pois fundamentaram a

organização do seminário apresentado pelos discentes e exposição das possibilidades e desafios de uma experiência realizada a partir de seminários desenvolvidos em uma universidade em Curitiba/PR. Esse seminário foi desenvolvido e organizado pelos alunos pós-graduandos e aplicado aos demais discentes e envolveu como temática as concepções teóricas da educação, destacando para este artigo a organização de um dos seminários que enfocará as contribuições da teoria de Freire na formação de 16 pós-graduandos. Durante os seminários, as discussões permitiram perceber a necessidade de uma metodologia que contemple a produção do conhecimento com visão crítica e o crescimento dos pós-graduandos no seu processo de aprendizagem. O embasamento teórico fundamenta-se em: Freire (1979, 1997 e 2005), Severino (2000 e 2008) e Ausubel, Novak e Hanesian, (1980), entre outros. O desenrolar dos seminários desafiou os pós-graduandos a buscarem diferentes estratégias e metodologias ativas que contribuíssem com suas aprendizagens e motivou o grupo de alunos a participar ativamente dos estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Seminários. Método de estudo. Paulo Freire.

ABSTRACT: This article discusses the

importance of the research seminar as a methodological strategy used in postgraduate courses for meaningful learning. We will delineate aspects related to this learning to reflect and reconstruct the pedagogical practice of post-graduate students in Education. The research is qualitative based on the presentation of the methodology of the seminar according to Severino (2000) as a proposal to discuss, deepen and understand the texts in the construction of studied concepts. The concept of meaningful learning and concept maps was expanded and discussed, as they were the base to the organization of the seminar presented by the students and the exposition of the possibilities and challenges of an experience realized from seminars developed at a university in Curitiba/PR. This seminar was developed and organized by the postgraduate students and applied to the other students and involved as thematic the theoretical conceptions of education, highlighting for this article the organization of one of the seminars that will focus on the contributions of Freire's theory in the formation of 16 post-graduating. During the seminars, the discussions made it possible to perceive the need for a methodology that contemplates the production of knowledge with a critical vision and the growth of post-graduate students in their learning process. The theoretical background is based on: Freire (1979, 1997 and 2005), Severino (2000 and 2008) and Ausubel, Novak and Hanesian, (1980), among others. The development of the seminars challenged the graduate students to seek different strategies and active methodologies that would contribute to their learning and motivated the group of students to participate actively in the studies.

KEYWORDS: Learning. Seminars. Method of study. Paulo Freire.

1 | INTRODUÇÃO

O que está em pauta é uma concepção da aprendizagem como processo de construção do conhecimento. Consequentemente torna-se imprescindível a adoção de estratégias diretamente vinculadas de modo que experiências práticas possam ser mobilizadas para essa aprendizagem. Ou seja, que a própria prática da pesquisa seja caminho do processo de ensino e aprendizagem. (SEVERINO, 2008, p. 14).

A estratégia metodológica de trabalho mais utilizada nos cursos de pós-graduação é o seminário de pesquisa. Porém, na maioria das vezes, não é estruturado com o devido cuidado aos seus fundamentos teóricos e procedimentos de organização e apresentação, para que realmente cumpra a sua função pedagógica de essência. Por meio deste artigo, pretende-se, então, discutir a importância dessa metodologia de ensino delineada por Severino (2000) na intencionalidade educativa da aprendizagem significativa e apresentar uma experiência em uma universidade de grande porte, do Paraná, no qual foi utilizado o seminário numa disciplina para uma investigação e evolução das teorias da educação, produzido pelos discentes. De acordo com Severino (2000, p. 63), o objetivo de um seminário é envolver os participantes em uma “reflexão aprofundada de determinado problema, a partir de textos e em equipes”. O

autor considera o seminário como um método de estudo e atividade didática utilizada em cursos universitários.

Essa ação educativa oportunizada pela disciplina de Teoria da Educação busca investir nos discentes enquanto sujeitos do trabalho de formação tanto acadêmica como epistemológica, ampliando espaços para desenvolver as possibilidades de sua formação pedagógica. E para que essa dinâmica de trabalho fosse realizada e que as reflexões fossem possíveis, o artigo está organizado de acordo com a seguinte estrutura: primeiramente, há uma discussão sobre a fundamentação teórica que embasa a metodologia do seminário tendo como autor base Severino (2000), posteriormente a articulação teórica com a aprendizagem significativa, visto que a utilização de mapas conceituais foi um recurso utilizado para a condensação das ideias e, também, como forma de aprendizagem por parte dos discentes referente ao autor envolvido na discussão e trabalhado na apresentação do seminário; finalizando o artigo, há uma apresentação e reflexão de uma experiência do uso do seminário que focalizará o seguinte problema: de que maneira ocorre a aprendizagem dos pós-graduandos por meio de seminários como metodologia de estudo científico para aprofundar a teoria de Paulo Freire? Trata-se de compreender as bases teóricas de Freire e relacionar suas contribuições para a formação dos saberes destes alunos, pois, o aluno, mediado pelo professor, é responsável por sua própria aprendizagem, assim, consegue perceber a dimensão de sua evolução e, em um espaço curto de tempo, permitindo um sentido melhor na sua vida acadêmica e humana.

A análise da prática realizada foi desenvolvida em um dos encontros semanais da disciplina de Teoria da Educação, em que 16 pós-graduandos estão inseridos, entre eles alunos de disciplinas isoladas, mestrandos e doutorandos que oportunizaram o início do método de estudo por meio de seminários. Esse método permitiu questionar e apresentar possibilidades para renovar a atuação na prática desses discentes, que atuam em diferentes níveis de ensino como professores, bem como em áreas diferentes da educação. No levantamento inicial, observou-se que a maioria dos envolvidos esteve interessado em avançar no seu processo de aprendizagem, pois mostraram-se comprometidos com cada etapa que o grupo elegeu para o sucesso dos seminários. A proposta de trabalhar por meio de seminários pretende atender ao objetivo de buscar referenciais teóricos que possibilitem realizar uma análise crítica fundamentada nas teorias da educação para a sistematização de novos conhecimentos nessa área. Neste processo, os grupos perceberam a necessidade de utilizar estratégias de ensino motivadoras e metodologias ativas para melhor intervenção pedagógica na aprendizagem dos alunos.

No decorrer do processo de aprendizagem, gerado no grupo, foi possível ampliar os olhares para o campo educacional, aprimorar o posicionamento de forma mais crítica e consciente e conhecer as implicações que o estudo por meio de seminários trouxe para os estudantes. Dos temas sugeridos para serem trabalhados, o grupo de pós-graduandos foi instigado a refletir sobre a prática a partir do estudo das teorias da

educação, iniciando pela pedagogia da essência, pedagogia da existência, pedagogia da cultura, pedagogia histórico crítica e pedagogia dos conflitos sociais. No entanto, este artigo privilegiou o estudo da pedagogia histórico crítica e que tem em seu escopo o estudo da teoria freireana a partir do livro *Pedagogia do Oprimido*.

O seminário estruturado para estudar a teoria freireana tendo como livro base a *Pedagogia do Oprimido* de Freire (2005), passou por etapas previamente organizadas como: contato com o texto base, compreensão da mensagem do texto, interpretação desse conteúdo e discussão da problemática, de acordo com os estudos de Severino (2000) que será discutido em item específico desse artigo.

No item seguinte, há uma explicação sobre a metodologia do seminário, com o autor base Severino (2000), para compreender a sistemática e a importância dessa metodologia quando aplicada e organizada levando em conta a sua fundamentação epistemológica para que se garanta uma aprendizagem ativa e significativa dos alunos envolvidos.

2 | SEMINÁRIO DE PESQUISA: RELAÇÕES DIALÓGICAS NA PRÁXIS PEDAGÓGICA

O desenvolvimento de um seminário, voltado para a práxis pedagógica nos cursos de pós-graduação, apresenta diferentes formas, pontuadas e observadas na literatura pertinente. Entretanto, ao refletirmos sobre a usabilidade de seminários na realidade dos cursos, isso torna-se uma alternativa viável para avançar na participação dos alunos de forma mais dialética sobre os conteúdos e temáticas pertinentes e atuais.

Contudo, para aplicar e desenvolver seminários no campo educacional, tem-se a necessidade de compreendê-los tendo em vista os seguintes pressupostos, como salienta Severino (1996, p. 111): “criar condições para a pesquisa rigorosa nas várias áreas de saber, desenvolvendo a fundamentação teórica, a reflexão, o levantamento rigoroso dos dados empíricos da realidade”.

Nesse sentido, é importante atentar para a implementação da técnica de seminário pois, ela exige de forma significativa uma mudança na prática pedagógica do professor, considerando que ele deve ampliar e distribuir diferentes abordagens temáticas nos grupos de alunos para que exponham, discutam de forma crítica e contextualizada o assunto.

A aplicação da técnica do seminário apresenta etapas norteadoras e que serão desenvolvidas ao logo de sua execução, as quais deve levar todos os participantes:

A um contato íntimo com o texto básico, criando condições para uma análise rigorosa e radical do mesmo. À compreensão da mensagem central do texto, de seu conteúdo temático. À interpretação desse conteúdo, ou seja, a uma compreensão da mensagem de uma perspectiva de situação de julgamento e de crítica da mensagem. À discussão da problemática presente explícita ou implicitamente no texto. (SEVERINO, 2000, p. 63).

Para facilitar a participação dos alunos, cabe ao coordenador do seminário disponibilizar um texto-roteiro a todos os participantes. Nesse texto-roteiro deverá constar um pensamento geral do autor da unidade estudada, o contexto histórico e cultural em que o autor se encontrava, principais conceitos e ideias que tenham relevância no texto, questões importantes para a discussão das ideias apresentadas e finalmente, uma referência bibliográfica que servirá de orientação sobre o assunto, conforme Severino (2000).

No dia da realização do seminário, o coordenador apresenta ao grupo as suas reflexões sobre o tema. Para que o seminário ocorra conforme os objetivos pretendidos, é imprescindível que todos os participantes leiam, analisem e aprofundem os escritos que compõem a bibliografia para o seminário. De acordo com Severino (2000, p. 67), “Não havendo tal preparação, o encontro corre o risco de ser transformado em aula expositiva e perder muito de suas virtualidades geradoras de discussões”. Ou seja, as ações de todos os participantes são importantes e podem ser adequadas dependendo da situação específica ou comprometer o aproveitamento do grupo.

A partir da definição da temática feita pelo coordenador do seminário, pode-se definir uma problematização que consistirá no levantamento de questões relevantes para nortear a discussão e a compreensão de forma significativa durante o seminário ou outras atividades a serem executadas conforme dinâmica escolhida pelo coordenador. Para o seminário que este artigo se refere, a problematização envolveu questões que nortearam a discussão, interpretação do mapa conceitual e a produção de uma carta resposta à Paulo Freire. Como fechamento do seminário, cabe ao professor a responsabilidade de apresentar uma síntese ao grupo. Aos alunos, cabe redigir um texto síntese que contribuirá para a construção dos argumentos pertinentes e norteadores do seminário de pesquisa.

No item seguinte, será apresentada a teoria da aprendizagem significativa e a relação com os mapas conceituais, temas geradores da prática do seminário apresentada como análise nesse estudo.

3 | APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E MAPAS CONCEITUAIS

A Aprendizagem Significativa é uma teoria de aprendizagem criada por David Ausubel em 1968 (AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN, 1980), e afirma que, para aprender de forma significativa o novo conteúdo deve relacionar-se com o conhecimento prévio do aprendiz, também chamado de subsunçor.

De acordo com Moreira (2012, p.2) subsunçores são conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz:

Em termos simples, subsunçor é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Tanto por recepção como por descobrimento, a atribuição de significados a novos

conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação com eles. O subsunçor pode ter maior ou menor estabilidade cognitiva, pode estar mais ou menos diferenciado, ou seja, mais ou menos elaborado em termos de significados. Contudo, como o processo é interativo, quando serve de idéia-âncora para um novo conhecimento ele próprio se modifica adquirindo novos significados, corroborando significados já existentes.

A ideia mais importante da teoria de Ausubel e suas implicações para o ensino e a aprendizagem podem ser assim resumidas: “Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Descubra isso e ensine-o de acordo” (MOREIRA, 2006, p. 13).

Ausubel faz uma distinção entre Aprendizagem Significativa e a Aprendizagem Mecânica, que pode ser visto na figura 1. A linha vertical representa um *continuum* na relação entre a Aprendizagem Significativa e a Aprendizagem Mecânica. Quanto mais se desloca para cima, mais significativa e menos mecânica estará ocorrendo a aprendizagem. A linha horizontal representa um *continuum* na relação entre a Aprendizagem Receptiva e a Aprendizagem por Descoberta. Quanto mais se desloca para a direita, mais por descoberta e menos por recepção estará ocorrendo a aprendizagem.

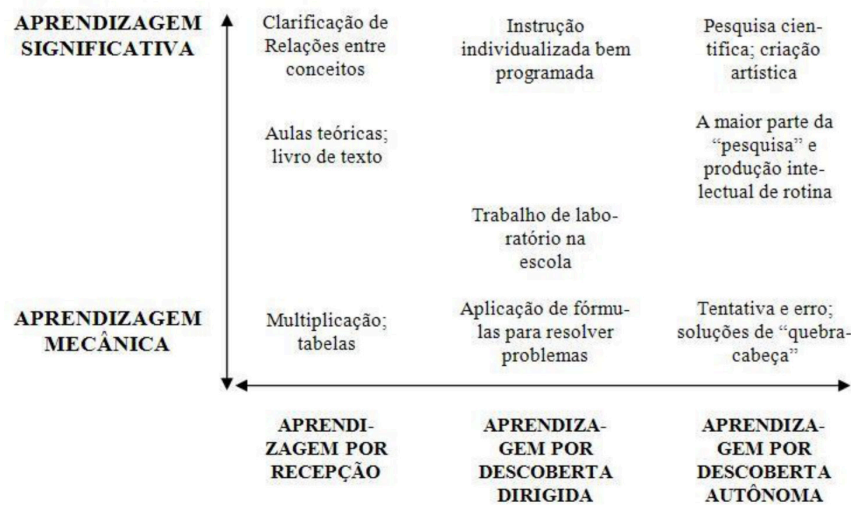


Figura 1 – Aprendizagem Significativa e Aprendizagem Mecânica

FONTE: NOVAK apud MOREIRA, 1999, p. 19.

Na figura 2, pode-se ver a aprendizagem por memorização versus significativa, tendo em vista o esforço necessário para cada uma. Na primeira, exige-se pouco esforço do educando, e ele consegue repetir os conteúdos apresentados pelo educador nas primeiras semanas. Como resultado, essas informações discretas e relativamente isoladas são armazenadas em sua estrutura cognitiva de forma arbitrária, e não substantiva, e com pouca retenção. Com o passar do tempo, é como se os educandos nunca tivessem aprendido determinados conteúdos. Por outro lado, pode-se ver que, na aprendizagem significativa, os educandos conseguem reter os novos significados

por mais tempo na estrutura cognitiva.

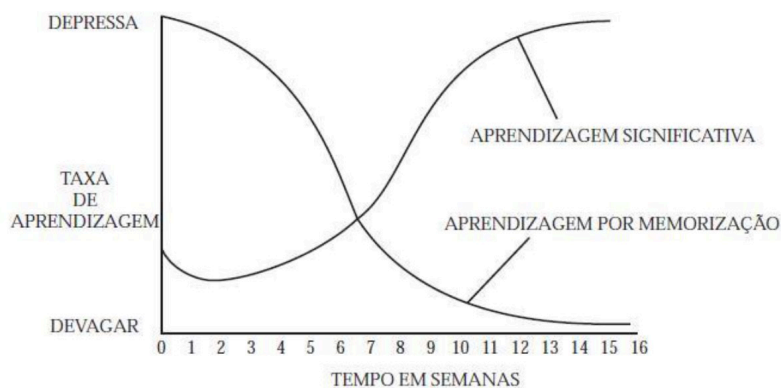


Figura 2 – A taxa de aprendizagem com o passar do tempo

FONTE: NOVAK, 2000, p. 6.

Para que a aprendizagem significativa ocorra (ver figura 3), três condições são necessárias: o material deve ser claro, com exemplos e linguagem relacionada com o conhecimento prévio do aprendiz, o aprendiz deve possuir o conhecimento prévio relacionado ao novo conteúdo e o aprendiz precisa ter vontade de aprender de modo significativo. Se o aprendiz não possuir conhecimento prévio, o professor deve fazer uso da aprendizagem mecânica (memorização), que difere da aprendizagem significativa na medida em que o novo conteúdo não se relaciona com o conhecimento prévio do aprendiz. A aprendizagem significativa provoca a diferenciação progressiva, onde o novo conceito muda o conceito subsunçor, mas também é modificado por este. Este processo gera a reconciliação interativa, que nada mais é que o relacionamento entre conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, que ocorre a partir da modificação dos subsunçores.

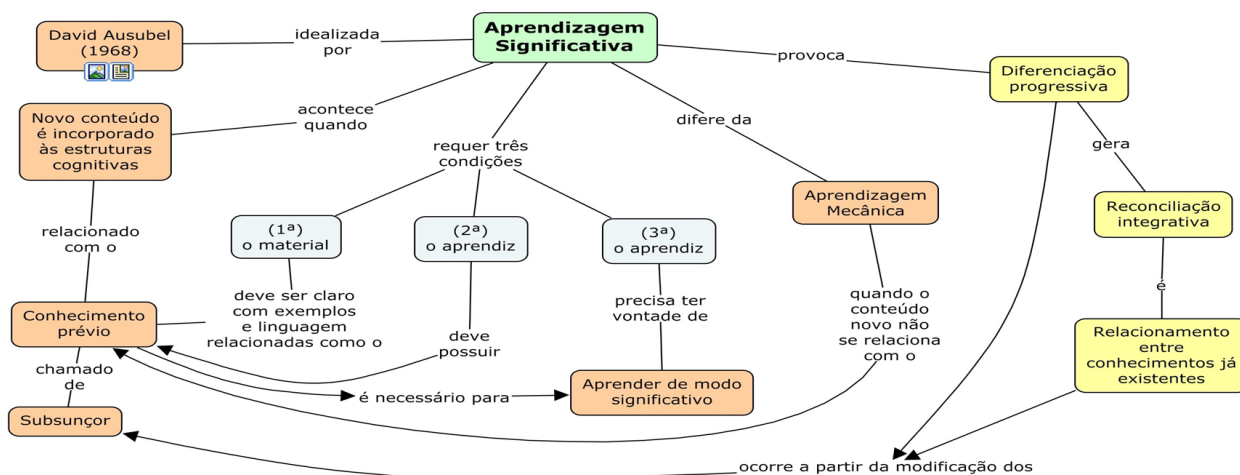


Figura 3 - Aprendizagem Significativa

FONTE: Elaborado pelos autores (2017).

A teoria da Aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel fundamenta o uso dos mapas conceituais como ferramentas gráficas que podem ser utilizados para a representação, organização e avaliação do conhecimento.

A teoria dos Mapas Conceituais foi criada por Joseph Novak em 1972 (NOVAK e GOWIN, 2010) quando trabalhava com muitos dados de entrevistas clínicas piagetianas, e necessitava de um instrumento para organizar esse material. Assim surgiu o mapa conceitual, que é uma ferramenta gráfica que serve para representar, organizar, construir e avaliar conhecimentos. Três são os elementos de um mapa conceitual (ver figura 4): 1) conceitos, que são “uma regularidade nos acontecimentos ou nos objetos, que se designa mediante algum termo” (NOVAK e GOWIN, 2010); 2) relações, que são proposições formadas por dois conceitos ligados por um verbo; e 3) questão focal, que é uma pergunta de direciona a construção do mapa conceitual.

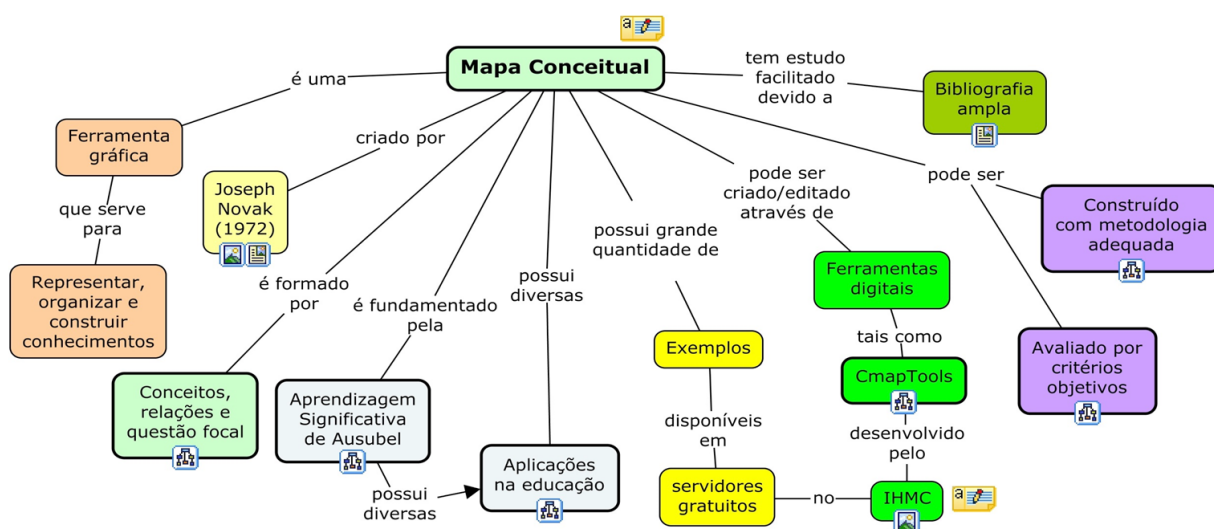


Figura 4 - Mapa Conceitual

FONTE: Elaborado pelos autores (2017).

O mapa conceitual possui ampla bibliografia na internet e pode ser construído por metodologia adequada e avaliado por critérios objetivos, e também pode ser feito por ferramentas digitais gratuitas, como o app CMapTools.

No item seguinte, será explicada e analisada uma experiência com a técnica do seminário, desenvolvida conforme explicações anteriores.

4 | ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

As provocações realizadas no seminário freireano geraram uma reflexão crítica em torno das concepções teóricas de Freire. Para desenvolver a proposta de seminário, os pós-graduandos deveriam inicialmente ler o livro “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2005) e uma das cartas retiradas do livro “Professora sim, tia não” (FREIRE, 1997) para conhecer e aprofundar as bases teóricas do autor. Uma semana antes deste seminário, o grupo responsável pela organização preparou e compartilhou com os

pós-graduandos o texto base para leitura (2005), um texto roteiro e quatro cartas diferentes escritas por Freire (1997). Com essa preparação e leitura inicial coube ao coordenador do seminário apresentar o contexto histórico e cultural no qual o autor viveu, breve biografia, bases teóricas, apresentação da mensagem central do livro *Pedagogia do Oprimido*.

Para aproximar a ideia de seminário de Severino (2000) com a proposta de trabalho de Freire (2005), o grupo foi convidado a participar do “círculo de cultura” (FREIRE, 2005, p.6) concebido pelo autor como um lugar onde um grupo de pessoas se reúne para discutir sobre sua prática. Com as cadeiras organizadas em círculo, colocou-se no centro uma colcha nordestina e alguns livros do autor e sobre o autor com a intenção de oportunizar aos envolvidos um ambiente temático e acolhedor.

Para apresentar o livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005), o coordenador do seminário apoiou-se no mapa conceitual produzido a partir do aplicativo CMapTools e os pós-graduandos deram suas contribuições para melhor compreensão do mapa incluindo outros conceitos e relações, que são proposições formadas por dois conceitos ligados por um verbo e que enriqueceram a aprendizagem do grupo. A utilização dos mapas conceituais justifica-se pela relevância epistemológica dessa estratégia pois possibilita uma visualização panorâmica, visual, explicativa e condensada de informações que auxiliam numa rápida compreensão de um todo. Ou seja, a figura 5 apresenta o mapa conceitual dos principais conceitos do referido livro, que à primeira vista, percebe uma figura gráfica com cores e ramificações, porém ao focalizar o olhar para essa forma de apresentação de informações, há uma facilidade na compreensão da obra mais completa e importante do autor, tornando-se referência para o entendimento da prática de uma pedagogia libertadora e progressista. A obra apresenta os temas que sustentam a concepção freireana: conscientização, libertação, diálogo, transformação, entre outras.

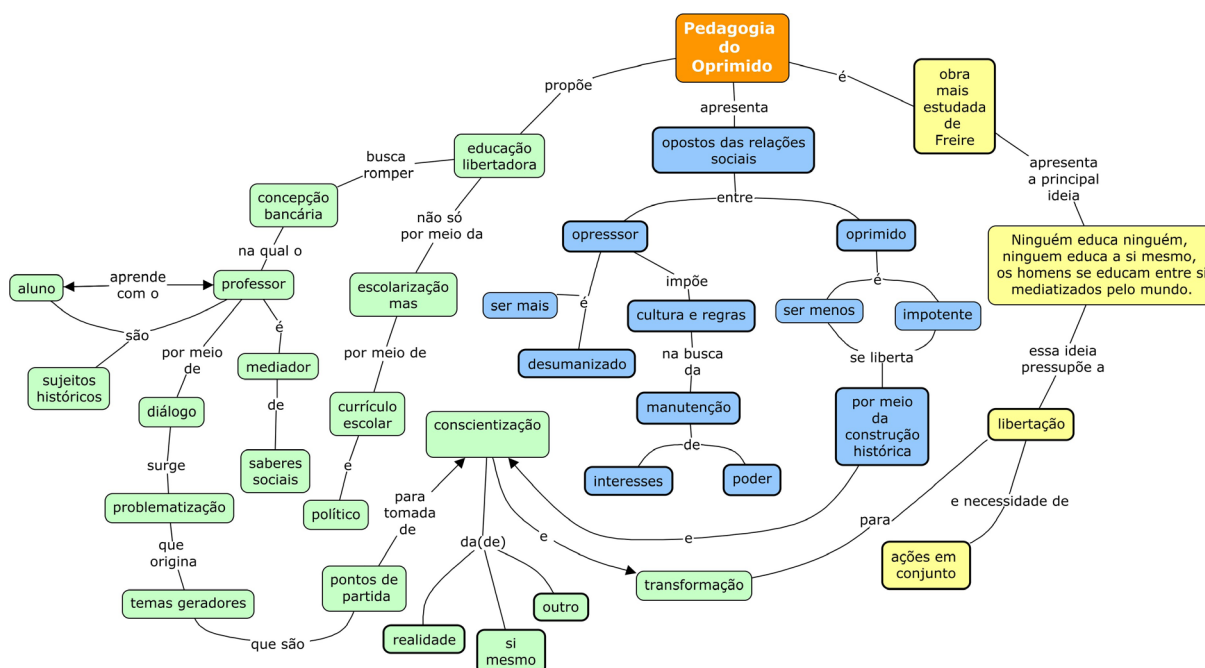


Figura 5 - Mapa conceitual com os principais conceitos do livro
 FONTE: Elaborado pelos autores (2017).

Por meio desse seminário e a partir da compreensão do mapa conceitual confirmou-se que a preocupação com a educação dos excluídos é a tônica da pedagogia libertadora de Freire. A educação é concebida como um ato político, ou seja, é por meio da conscientização dos educandos que ocorrerá a transformação social. Nesta obra, Freire (2005, p. 58) apresenta a ideia: “Ninguém liberta ninguém. Ninguém liberta a si mesmo, os homens se libertam em comunhão”, proposição que nos remete a necessidade de liberdade e coletividade. E, para que se torne realidade, é necessário engajamento dos sujeitos em prol da mesma causa.

Cabe aos estudantes e profissionais da educação o compromisso de resgatar os ensinamentos de Freire e trazê-los para a prática educativa. Entre esses ensinamentos, destaca-se nesta obra a concepção bancária da educação, instrumento de opressão, caracterizada como um depósito ou uma ação “assistencializadora” (2005, p. 60). Esta concepção, voltada para a transmissão do conhecimento, reproduz uma sociedade passiva e compete ao professor o papel de promover mudanças e contribuir com a capacidade de criação da consciência crítica. De acordo com Freire (2005, p. 68) “Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele”.

Compreende-se assim, que o professor precisa estar a serviço da libertação, pois quando ele e aluno discutem, trocam experiências, informações e conhecimentos, um aprende com o outro. Para o autor, o professor é mediador junto com os alunos dos saberes sociais e essa mediação ocorre por meio do diálogo, pois “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p. 79). A partir da relação dialógica, surge a problematização como possibilidade de superação da concepção bancária em torno dos conceitos estudados. A relação pedagógica é permeada pela cultura do grupo de alunos como sujeitos que participam do processo e por isso, têm muito a contribuir.

Após a leitura, compreensão e discussão do mapa conceitual a partir da questão focal “quais as concepções apresentadas por Freire no livro Pedagogia do Oprimido?”, os pós-graduandos reuniram-se em pequenos grupos para responder as cartas recebidas.

As cartas eleitas pelo grupo organizador do seminário foram: Carta 1: “Ensinar – aprender Leitura do mundo – leitura da palavra”; Carta 2: “Das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas”; Carta 3: “De falar ao educando a falar a ele e com ele; de ouvir o educando a ser ouvido por ele” e Carta 4: “Vim fazer o curso do magistério porque não tive outra possibilidade”. Os pós-graduandos escolheram três das quatro cartas e em grupos produziram cartas respostas destacados em pequenos trechos:

Quanto aos aspectos abordados em sua carta damos destaque à reciprocidade existente na relação do ensinar e do aprender, pois o ensinante também aprende,

ajuda a descobrir incertezas, acertos e equívocos. Sobre a leitura, torna-se relevante a persistência do leitor em desbravar um texto, fazendo das letras e palavras uma descoberta de novos mundos, interpretados e ressignificados diante das vivências e concepções revisadas e superadas (Resposta a Carta 1).

Supõe-se que nessa resposta à carta “Ensinar – aprender Leitura do mundo – leitura da palavra” o grupo de pós-graduandos entendeu que a superação de mundos internos não depende somente de uma sociedade opressora que requer transformar-se, mas sim, de sujeitos que libertam a si mesmos, por meio das relações dialogais, problematizando seu cotidiano. Os sujeitos revelam sua potência, à medida que as relações dialogais se fortalecem para a transformação da nova realidade que abandona a repetição histórica e abre espaço para a criação cultural.

O grupo que escolheu a carta 2 “Das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas” respondeu a carta de Freire em que se destaca o seguinte trecho:

A busca da atuação tolerante é bastante desafiadora, pois conviver, aprender e respeitar o diferente requer disciplina e auto avaliação constante. Outra virtude que nos desafia é a tomada de decisão frente ao processo de aprendizagem de nossos alunos, sendo amorosos, pacientes e corajosos. Compreendemos que sem a humildade e a alegria de viver é impossível ensinar. A construção da identidade do professor progressista passa pelo exercício diário dessas virtudes. Sem as quais torna-se impossível atuar nas perspectivas do diálogo e mediação dos saberes sociais para a conscientização e transformação da realidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Assim seguimos enquanto homens e mulheres no propósito de ser mais na construção do inédito viável (Resposta a Carta 2).

O uso do conceito “inédito viável” (FREIRE, 1979, p. 30) na carta resposta 2, nos instiga a pensar que o grupo se apropriou do vocabulário de Freire e sonha como uma prática possível de ser construída transformando a realidade em que se encontram inseridos. Pode revelar também aprendizagem desse conceito de forma significativa considerando que o inédito viável é uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que toma como ponto de partida a análise crítica da realidade.

Já a partir da carta 3: “De falar ao educando a falar a ele e com ele; de ouvir o educando a ser ouvido por ele” destaca-se o seguinte trecho em resposta à Paulo Freire:

Pode-se identificar no posicionamento opressivo do autoritarismo a negação do direito a voz. Voz com responsabilidade e onde a escola torna-se um espaço democrático para diversos outros, que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade, assim ressaltando o gosto da pergunta, da crítica e do debate. As suas contribuições para a educação na atualidade são inúmeras, entre tantos, a formação de um cidadão mais consciente, ativo, ciente aos seus direitos e deveres, no seu contexto social. Cidadão que não se submete inerte aos acontecimentos políticos e sociais, mas sim participante na transformação, como protagonista da sua história (Resposta a Carta 3).

Pode-se supor que a produção dessa resposta à carta de Freire deu voz aos pós-graduandos que compreenderam ser necessário que haja uma experiência equilibrada

e harmoniosa entre o falar ao e o falar com os educandos. Esta é uma tarefa essencial para a formação de cidadãos responsáveis e críticos, pois ao aprender com o educando a professora compartilha o exercício de ouvir e o educando passa a ouvi-lo também criando enunciados dialógicos profícuos e responsivos na prática pedagógica.

Buscou-se por meio dessa experiência oportunizar uma educação transformadora que estimule os estudantes a refletir sobre o outro, sobre si mesmo e sobre o mundo pautada na dialética freireana: “Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um quefazer, isto é, quanto também não se dicotomiza da reflexão” (FREIRE, 2005, p. 44).

Conclui-se que o grupo estabeleceu relações entre as duas obras trabalhadas no seminário, reveladas a partir do questionamento “Em que medida certas professoras querem mesmo deixar de ser tias para assumir-se como professoras? Seu medo à liberdade as conduz à falsa paz que lhes parece existir na situação de tias, o que não existe na aceitação plena de sua responsabilidade de professoras” (FREIRE, 1997, p. 13). Discutiu-se a ideia de que o professor, é também um aprendiz, no entanto, essa atividade requer preparo científico, seriedade, comprometimento profissional. Portanto, ser rotulada como tia constitui-se num discurso de desvalorização já que “tia” não é uma profissão. Essa ideia aproxima-se do conceito de conscientização, visto como um processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência.

Nesse sentido, percebeu-se que há necessidade de transformação da educação para além da dominação e da apropriação dos conteúdos trabalhados nos contextos dos cursos universitários, mas que possibilite condições para a reflexão aprofundada de determinados pressupostos teóricos necessários para o enriquecimento da aprendizagem dos estudantes.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que haja uma mudança na prática pedagógica, exige-se um processo educativo que promova novas formas de estudar e envolver os alunos no processo de ensino aprendizagem. O método de estudo proposto por Severino (2000) contribuiu significativamente como desenvolvimento de análise crítica das teorias da educação estudadas, bem como oportunizou o debate crítico com outros estudantes.

Nessa experiência, pode-se destacar o comprometimento de todos os participantes do grupo, o professor da disciplina, alunos de disciplina isolada, mestrandos e doutorandos. Essa técnica favoreceu mudanças e adequações ao ritmo de estudo, ao tempo e à revisão dos objetivos de cada um na permanência e participação ou não dos seminários. Entre os objetivos atingidos pode-se destacar que houve aprofundamento das teorias educacionais na maioria dos seminários, destacando-se aqui a de Paulo Freire, socialização dos conhecimentos e o envolvimento dos alunos no processo. Por

meio dos seminários houve liberdade de dialogar, de estar sendo com o outro, de recriar o mundo e refazer a história, como propõe Freire (2005). O grupo de estudantes, bem como a professora da disciplina, percebeu crescimento dos estudantes e destacou as palavras: diálogo, conscientização e transformação, como conceitos basilares para a compreensão da teoria freireana.

Conclui-se que o processo de ensino aprendizagem enriquece e aprofunda a relação dos sujeitos e percebeu-se que houve relação entre a teoria e a prática mediatizadas pela compreensão crítica entre ambas. Para tanto, Freire (2005, p. 96) alerta: “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

Confirmou-se que o uso do mapa conceitual Pedagogia do Oprimido contribuiu e foi uma referência para o entendimento da pedagogia libertadora e progressista de Freire, devido a aplicação de conceitos e temas que sustentam a concepção freireana nas discussões do grupo e na produção das cartas resposta.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não.**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho D’Água, 1997.

FREIRE, Paulo **Conscientização: Teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da UnB. 2006.

_____. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Currículum, La Laguna, Espanha, 2012.

NOVAK, J. D. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento: mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e nas empresas**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Learning how to learn**. New York: Cambridge University Press, 2010.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 20.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 20.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, A.J. **Ensino e Pesquisa na Docência Universitária: Caminhos para a integração**. São Paulo: Cadernos Universitários – USP, 2008.

Disponível em: http://www.prgp.usp.br/attachments/article/640/Caderno_3_PAE.pdf. Acesso em 01 mai. 2017.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-85107-28-4

